

CULTURELE BASISVAARDIGHEDEN

Een ontwikkelingslijn op basis van de
cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'

CULTURELE BASISVAARDIGHEDEN

Een ontwikkelingslijn op basis van de
cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'

**Lode Vermeersch, Anneloes Vandenbroucke, Free De Backer, Koen Lombaerts,
Willem Elias, Steven Groenez**
Onderzoek in opdracht van CANON Cultuurcel

Gepubliceerd door
KU Leuven
HIVA ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
www.hiva.be

VUB - EDWE
Pleinlaan 2
1050 Elsene
<http://www.vub.ac.be/EDWE/>

D/2016/4718/005 – ISBN 9789088360541

© 2016 HIVA KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Dit document bevat een deelrapportering van het project 'Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen'. Voor meer informatie over dit onderzoeksproject kan u terecht op www.cultuurindespiegel.be

Gelieve dit document met volgende referentie te citeren:

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden: een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - Vrije Universiteit Brussel.

Inhoud

Inhoud	3
Inleiding	5
1 Een ontwikkelingslijn cultuureducatie	7
1.1 Definitie van een ontwikkelingslijn	7
1.2 'Cultuur-in-de-Spiegel'-theorie	7
1.3 Indeling van de ontwikkelingslijn: de culturele basisvaardigheden en het cultureel bewustzijn	7
1.3.1 Culturele basisvaardigheden	7
1.3.2 Cultureel bewustzijn	9
2 Welke ontwikkeling wordt beschreven?	11
2.1 Van basisvaardigheden naar deelvaardigheden	11
2.2 Van basisvaardigheden naar concrete (leer)activiteiten	15
2.3 Basisvaardigheden als algemene noemer voor: kennis, vaardigheden en attitudes	18
3 Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid waarnemen	21
3.1 Wat is waarnemen?	21
3.2 Het belang van waarnemen in cultuureducatie?	22
3.3 De ontwikkeling van waarnemen	23
3.3.1 Waarnemen: 2-3,5 jaar	23
3.3.2 Waarnemen: 4-6 jaar	24
3.3.3 Waarnemen: 6-8 jaar	26
3.3.4 Waarnemen: 8-10 jaar	27
3.3.5 Waarnemen: 10-12 jaar	27
3.3.6 Waarnemen: 12-14 jaar	27
3.3.7 Waarnemen: 14-16 jaar	27
3.3.8 Waarnemen: ouder dan 18 jaar	28
3.4 Een voorbeeld uit de klaspraktijk: Speurneuzen	28
4 Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid verbeelden	29
4.1 Wat is verbeelden?	29
4.2 Het belang van verbeelden in cultuureducatie?	31
4.3 De ontwikkeling van verbeelden	31
4.3.1 Verbeelden: 2-3,5 jaar	31
4.3.2 Verbeelden: 4-6 jaar	32
4.3.3 Verbeelden: 6-8 jaar	33
4.3.4 Verbeelden: 8-10 jaar	34
4.3.5 Verbeelden: 10-12 jaar	34
4.3.6 Verbeelden: 12-14 jaar	35
4.3.7 Verbeelden: ouder dan 18 jaar	35
4.4 Een voorbeeld uit de klaspraktijk: Partiituren maken en doorgeven	35
5 Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid conceptualiseren	37
5.1 Wat is conceptualiseren?	37
5.2 Het belang van conceptualiseren in cultuureducatie?	38
5.3 Evolutie van het conceptualiseren	39
5.3.1 Conceptualiseren: 2-3,5 jaar	39
5.3.2 Conceptualiseren: 4-6 jaar	39
5.3.3 Conceptualiseren: 6-8 jaar	40

5.3.4	Conceptualiseren: 8-10 jaar	41
5.3.5	Conceptualiseren: 10-12 jaar	42
5.3.6	Conceptualiseren: 12-14 jaar	42
5.3.7	Conceptualiseren: 14-16 jaar	42
5.3.8	Conceptualiseren: 16-18 jaar	42
5.4	Een voorbeeld uit de klaspraktijk: Modernistische architecten	43
6	Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid analyseren	45
6.1	Wat is analyseren?	45
6.2	Het belang van <i>analyseren</i> in cultuureducatie?	46
6.3	Evolutie van het <i>analyseren</i>	47
6.3.1	Analyseren: 2-3,5 jaar	47
6.3.2	Analyseren: 4-6 jaar	47
6.3.3	Analyseren: 6-8 jaar	48
6.3.4	Analyseren: 8-10 jaar	48
6.3.5	Analyseren: 10-12 jaar	49
6.3.6	Analyseren: 12-18 jaar	49
6.3.7	Analyseren: 18-30 jaar	50
7	De vaardigheidsontwikkeling samengevat en geïllustreerd	51
7.1	Ankerpunten in de vaardigheidsontwikkeling samengevat per basis- en deelvaardigheid	52
7.1.1	Waarnemen	52
7.1.2	Verbeelden	54
7.1.3	Conceptualiseren	56
7.1.4	Analyseren	57
7.2	Enkele exemplarische toepassingen van de ontwikkelingslijn	59
7.2.1	Toepassing muziek (luisteren)	59
7.2.2	Toepassing beeldend vormgeven	61
7.2.3	Toepassing drama (vertellen)	63
7.2.4	Toepassing geschiedenis (oorlogen)	65
8	Evoluties in het zelf- en wereldbeeld	67
8.1.1	2-3,5 jaar	67
8.1.2	4-6 jaar	68
8.1.3	6-8 jaar	69
8.1.4	8-10 jaar	69
8.1.5	10-12 jaar	70
8.1.6	12-14 jaar	70
8.1.7	14-16 jaar	71
8.1.8	16-18 jaar	71
	Literatuurlijst	73

Inleiding

Cultuur en onderwijs, ze kunnen op tal van manieren gecombineerd worden. In activiteiten, projecten, lessen, samenwerkingen, workshops, uitstappen, enz. Om die culturele leeractiviteiten af te stemmen op de lerende, is het belangrijk goed aan te sluiten bij wat hij of zij al weet en kan. Dat is niet altijd gemakkelijk.

In deze publicatie schetsen we hoe een gemiddeld kind (ook al bestaan ‘gemiddelde kinderen’ natuurlijk niet) evolueert op het vlak van culturele vaardigheden. Dat gebeurt niet met leerexperimenten of observaties, maar door middel van een tijdslijn die schetst hoe die culturele vaardigheden zich jaar na jaar ontwikkelen. We noemen het kortweg een ontwikkelingslijn. De ontwikkelingslijn in deze publicatie is vooral gebaseerd op bestaand pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch onderzoek. Het brengt vaststellingen uit onderzoek samen en wel volgens een specifiek kader, dat van ‘Cultuur in de Spiegel’.

Deze publicatie is een wetenschappelijk document maar heeft vooral de bedoeling ook een werkinstrument te zijn. Leerkrachten, educatoren, publieksbemiddelaars, curriculum- en leerplanbouwers, ... kortom, iedereen die kinderen, jongeren of volwassenen op hun culturele vaardigheden wil aanspreken en hen wil laten bijleren op cultureel vlak, kan in dit document hopelijk een houvast vinden (al is een ontwikkelingslijn natuurlijk nooit volledig) om de educatieve plannen goed af te stemmen op de culturele ontwikkeling van de lerende.

1 | Een ontwikkelingslijn cultuureducatie

1.1 Definitie van een ontwikkelingslijn

Dit document biedt een ontwikkelingslijn. Een ontwikkelingslijn is:

Een instrument dat de verschillende stappen beschrijft van een (continue) ontwikkeling van een individu aangaande een bepaald ontwikkelingsaspect. Het instrument heeft in de eerste plaats betrekking op de leerling(en). Een ontwikkelingslijn kan gebruikt worden bij het ontwerpen van educatieve activiteiten.

Voor een goed begrip: een ontwikkelingslijn is niet hetzelfde als een leerlijn. Een leerlijn is:

Een pedagogisch-didactisch instrument dat een aantal inhouden aangaande een bepaald thema, begrip, term of methode ordent. Deze ordening gebeurt vanuit een bepaalde pedagogisch-didactische visie op hoe een kind leert (leerbehoeften, opbouw van kennis, enz.) en geeft op basis daarvan doelen of verwachtingen weer.

Waar een ontwikkelingslijn dus vooral de ontwikkeling van een individu beschrijft, brengt een leerlijn eerder oriëntering in een leertraject (hoe en wat wordt geleerd en tot welk niveau een leerinspanning moet leiden).

1.2 ‘Cultuur-in-de-Spiegel’-theorie

De indeling van de ontwikkelingslijn in dit document is grotendeels gebaseerd op de cultuurtheorie ‘Cultuur in de Spiegel’ (verder: CiS-theorie) zoals beschreven door Barend van Heusden (2010, 2011, 2012). Meer specifiek gebruiken we de indeling van de *culturele basisvaardigheden* die eigen zijn aan de menselijke cultuur. Het zijn immers die vaardigheden die, nog steeds volgens de CiS-theorie, door middel van cultuureducatie worden aangesproken, gebruikt, gestimuleerd en getraind. Het ontwikkelen van die vaardigheden is geen pure vaardigheidstraining op zich, maar het inzetten ervan gebeurt met het oog op het vergroten van het cultureel besef of cultureel bewustzijn van de lerende. Met die vaardigheden kan stil worden gestaan bij de cultuur van de lerende en zijn (directe of verre) omgeving. Ook aan de ontwikkeling van dat bewustzijn besteden we een hoofdstuk in dit document.

De culturele basisvaardigheden en het cultureel bewustzijn zijn twee belangrijke pijlers van de CiS-theorie, toch vatten ze de theorie niet in haar geheel. We staan echter niet uitgebreider stil bij de theorie zelf, daarvoor verwijzen we de lezer naar de oorspronkelijke literatuur (SLO, 2014; van Heusden, 2010; 2011; 2012).

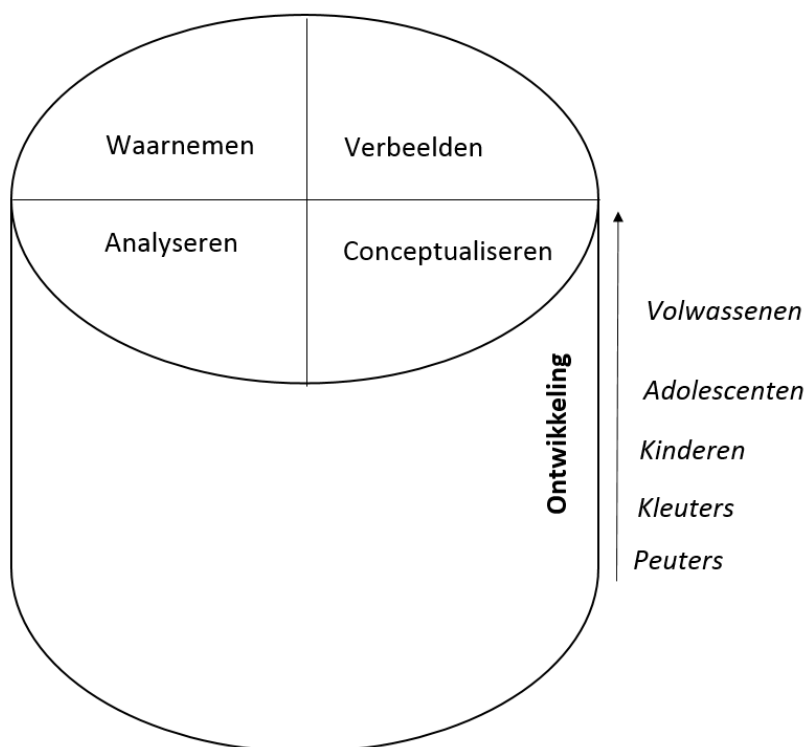
1.3 Indeling van de ontwikkelingslijn: de culturele basisvaardigheden en het cultureel bewustzijn

1.3.1 Culturele basisvaardigheden

In dit document wordt de ontwikkeling van de vier *culturele basisvaardigheden* beschreven. Die basisvaardigheden zijn: *waarnemen*, *verbeelden*, *conceptualiseren* en *analyseren*. De beschrijving ervan in wat we

een *ontwikkelingslijn* noemen, geeft een generiek beeld van hoe elk van die culturele vermogens bij kinderen, jongeren en volwassenen evolueert.

De basisvaardigheden zijn *vaardigheden* maar niet in de betekenis dat ze steeds te maken hebben met een bepaalde fysieke of motorische handeling. Ze moeten eerder gezien worden als *algemene competenties*, zowel sensorisch gestuurd (waarnemen en analyseren) als motorisch sturend (verbeelden en conceptualiseren). Ook al hebben ze veelal een bepaald gedrag als resultaat, toch zijn het in se mentale processen. Om die reden worden ze ook *cognitieve* basisvaardigheden worden genoemd.



Figuur 1 Schematische weergave van de ontwikkeling van de vier culturele basisvaardigheden

Het gebruik van de vier basisvaardigheden om de ontwikkelingslijn te structureren heeft een aantal implicaties.

Ten eerste zijn de basisvaardigheden generiek geformuleerd en (daardoor) veelzijdig in hun eigenschappen en toepassingen. Het is daarmee onmogelijk de ontwikkeling van die culturele vermogens in alle aspecten en details te beschrijven. Er worden dus enkel ankerpunten van een doorlopende ontwikkeling geschetst. Dit impliceert meteen ook dat de lijn in dit document zich niet beperkt tot een specifieke discipline (bv. podiumkunsten of erfgoed) of een specifiek medium (bv. schilderkunst of audiovisuele media) of een specifieke techniek of stijl (bv. waarnemingstekenen). De ontwikkelingslijn geeft een meer algemeen beeld weer.

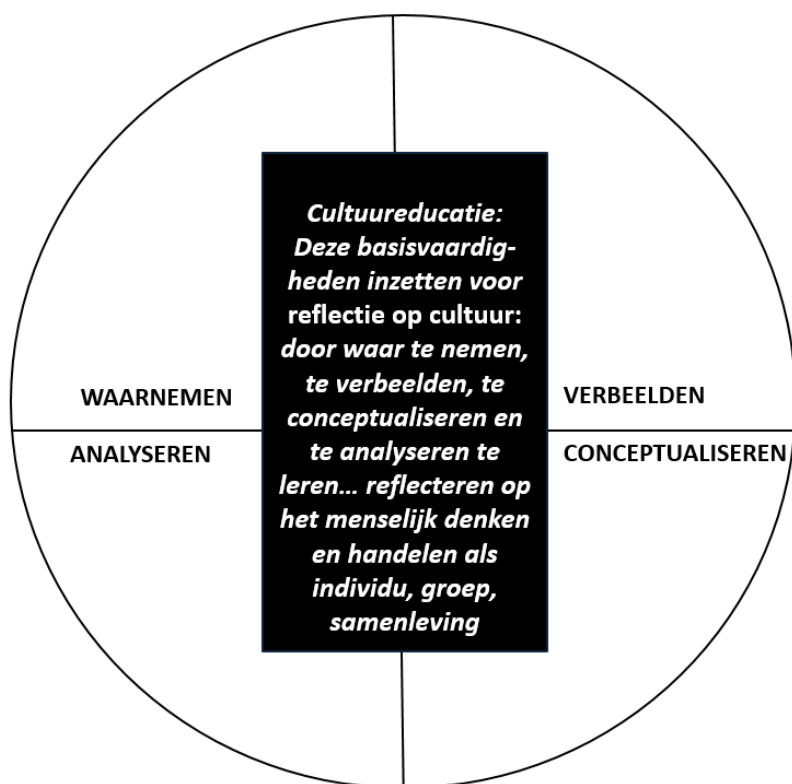
Ten tweede moeten we beseffen dat elke persoon verschillend en uniek is. Wat we in deze ontwikkelingslijn beschrijven is daarentegen een gemiddelde ontwikkeling. De indeling naar levensjaren die we daarbij gebruiken is louter indicatief en zeker niet normerend of voorschrijvend. Natuurlijk kan de beschrijving van een ontwikkeling op zich - ook al is ze louter vaststellend en neutraal beschreven - al de indruk wekken een vastliggend proces weer te geven. Toch houden we vast aan een dergelijke

beschrijving omdat we ervan overtuigd zijn dat het leerkrachten en cultuureducatoren greep kan bieden over wat ze op welke leeftijd van de lerende (ongeveer) kunnen verwachten op het vlak van culturele vermogens.

De ontwikkelingslijn in dit document geeft een ontwikkeling weer voor de leeftijd van tweeëneenhalf jaar tot achttien jaar en ouder. Elk facet van menselijke ontwikkeling is echter per definitie cumulatief (nieuwe ontwikkelingen bouwen - op een dynamische manier - voort op vorige ontwikkelingen) en levenslang (de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden is nooit 'af'). Dat geldt ook voor de ontwikkeling van de culturele basisvaardigheden en het cultureel bewustzijn. De reden waarom we verder voornamelijk focussen op de leeftijden van achttien jaar en jonger, is dat dit de leeftijdsgroep is waarop het leerplichtonderwijs zich in hoofdzaak richt. Tot aan de leeftijd van achttien jaar is de vaardigheidsontwikkeling ook nog vrij gelijklopend. Daarna is de variatie in de ontwikkeling groter en is de ontwikkeling moeilijker volgens levensjaren te beschrijven.

1.3.2 Cultureel bewustzijn

Waarom is het belangrijk om de ontwikkeling van de culturele basisvaardigheden in een ontwikkelingslijn uit te zetten? Omdat de vier basisvaardigheden essentieel zijn in de wijze waarop mensen vorm en betekenis geven aan de werkelijkheid, ze zijn eigen aan de menselijke cultuur. De vaardigheden kunnen bovendien in een educatieve context ook zo worden ingepast dat ze de lerende aanzetten tot de reflectie op cultuur - de cultuur van zichzelf en die van anderen. Meer zelfs, pas wanneer de vier culturele basisvaardigheden worden ingezet met het oog op die reflectie, pas dan is er volgens de CiS-theorie sprake van cultuureducatie. De reflectieve component is volgens de theorie dus het unieke of eigene aan cultuureducatie. Het is immers door de vier vaardigheden in te zetten voor de reflectie op cultuur dat een leerling (meer) *cultureel bewust* wordt. Dat cultureel bewustwordingsproces impliceert het ontwikkelen van een eigen culturele interesse, voorkeur, argumentatie, ... Anders gesteld: het is via dat proces van cultuurreflectie dat een persoon zijn eigen unieke culturele identiteit krijgt.



Figuur 2 Schematische weergave van de vier culturele basisvaardigheden en de doelstelling van cultuureducatie volgens de CiS-theorie

2 | Welke ontwikkeling wordt beschreven?

2.1 Van basisvaardigheden naar deelvaardigheden

In deze paragraaf operationaliseren we de vier culturele basisvaardigheden verder in een aantal deelvaardigheden (cf. onderstaande kaders). We doen dat om duidelijk te maken welke (concrete) deelvaardigheden deel zijn van die vier algemenere culturele basisvaardigheden. De opdeling in deelvaardigheden kan houvast bieden aan leerkrachten en cultuureducatoren bij het ontwerpen van een project of lessenreeks. Tegelijk moeten we beseffen dat in werkelijkheid (en zeker in een educatieve context) de basis- en deelvaardigheden vaak door elkaar lopen en moeilijk te scheiden zijn.

Waarnemen

- **Omschrijving**

Waarneming omvat alle vaardigheden die te maken hebben met het vergaren van (nieuwe) informatie. Dat zijn in de eerste plaats zintuiglijke vaardigheden zoals zien, voelen, ruiken, ... Deze zintuiglijke of sensorische vaardigheden zijn gericht op het leren kennen en ontdekken van de wereld. Dat ervaringsproces is steeds gebaseerd op de eigen herinneringen, dus op dat wat we al weten. Via het leren kennen en ontdekken van de wereld om ons heen, wordt gewerkt aan een waarnemingsgeheugen (herinneringen aan dat wat eerder waargenomen werd).

- **Focus in functie van educatie**

Het leren vaststellen, ervaren en (her)kennen van cultuur.

- **Deelvaardigheden**

- *Zintuiglijke waarneming:*

- Omschrijving: het verwerven van informatie via de zintuigen.
- Deze deelvaardigheid omvat deze acties: zien, horen, ruiken, proeven, voelen (tastzin, thermoceptie, nociceptie, evenwichtszin, ...).

- *Ervaring/ beleving van gerichte waarneming (gecontroleerd-bewust):*

- Omschrijving: het actief selecteren van zintuiglijke informatie en de ervaring die daardoor wordt uitgelokt (beleving). In tegenstelling tot de loutere (automatische) waarneming is dit een gecontroleerd en bewust proces dat een zekere mentale concentratie of aandacht vereist.¹ Het ervaren en beleven van waarneming wordt gestuurd door gevoel, emotie, ...
- Deze deelvaardigheid omvat deze acties: selecteren, kijken, observeren, luisteren gericht proeven, gericht ruiken, tasten, opmerken (smaken, geluiden, ...), vaststellen, lokaliseren, ...

- *Memoriseren en herkennen:*

- Omschrijving deelvaardigheid: het registreren en opbouwen van een waarnemingsgeheugen waarbij nieuwe waarnemingen worden gekoppeld aan reeds bestaande kennis, ervaringen of vaststellingen en op basis daarvan betekenis krijgen. Het gaat dus om het al dan niet kennen en al dan niet herkennen van verworven informatie.
- Deze deelvaardigheid omvat deze acties: onthouden, identificeren, herkennen of herinneringen oproepen, niet-herkennen, de vergelijking van waarneming met herinnering(en), ...

¹ Het verschil tussen zintuiglijke waarneming en het werkelijk ervaren en vaststellen is een verschil dat ook door John Dewey werd aangehaald in zijn boek *Art as experience* (1934): '[Het zelfportret van Rembrandt] may be looked at, possibly recognized, and have their correct names attached. But for lack of continuous interaction between the total organism and the objects, they are not perceived, certainly not esthetically. A crowd of visitors steered through a picture-gallery by a guide, with attention called here and there to some high point, does not perceive; only by accident is there even interest in seeing a picture for the sake of subject matter vividly realized.' (p. 54)

Verbeelden

- **Omschrijving**

Verbeelden betreft het gebruiken of manipuleren van datgene dat waargenomen wordt/werd. Verbeelding moet hier dus gezien worden als het vermogen om van bekende elementen iets nieuws te maken. Dat maken kan een mentale voorstelling zijn (bv. een droombeeld, een utopie), een fysische uitdrukking van een idee of gevoel of rol (bv. een dansje, een traan, een personage) of een tastbaar materieel product (bv. een schilderij, een gebouw). De vaardigheid verbeelding ligt vrij dicht bij 'creativiteit' in de betekenis van het iets origineel toevoegen aan dat wat al bestaat. Het brengt namelijk bestaande elementen samen in een (coherent) nieuw geheel zodat nieuwe mogelijkheden ontstaan. Anders gesteld: verbeelding is een geheel aan vaardigheden gericht op het maken van en handelen in de werkelijkheid waardoor aan een aspect van de werkelijkheid een nieuwe betekenis of vorm kan worden gegeven die niet eerder werd gedacht of waarneembaar was.

- **Focus in functie van educatie**

Het leren (re)presenteren, uitdrukking geven aan en creëren van cultuur.

- **Deelvaardigheden**

- *Verbeelden en verzinnen:*

- Omschrijving: een mentale voorstelling of representatie maken los van (de) directe waarneming(en) in de werkelijkheid en deze voorstelling in gedachten aanpassen of bewerken (bv. door middel van fantasie).
 - Deze deelvaardigheid omvat deze acties: voorstellen, representeren, het transformeren, manipuleren, plannen, inschatten, voorspellen, vooruit denken, hypothesen maken, verzinnen, inleven (identificeren met de ander), fantaseren, dromen, waanvoorstellingen maken, out-of-the-box denken, dimensioneel denken, verbinden, associaties maken, modelleren en herschalen (bv. van verbaal naar materieel, van mathematisch naar artistiek, ...), samenbrengen, ontwerpen, ...

- *Lichamelijk uitdrukken:*

- Omschrijving: het met het lichaam creëren of uitdrukken van een gevoel, een idee, een rol, een mening, een overtuiging.
 - Deze deelvaardigheid omvat deze acties: zich uitdrukken, iets weergeven, emoties tonen (bv. genot of afkeur), gedachten presenteren, zich inleven, spelen, doen alsof, ...

- *Creëren en uitvoeren met materieel en techniek*

- Omschrijving: het maken van een materieel product aangestuurd door een eigen mentale representatie en het eigen beeldend vermogen. Het gebruik van materialen en technieken zijn daarvoor essentieel.
 - Deze deelvaardigheid omvat deze acties: gebruiken van materiaal, toepassen van techniek, ontwikkelen, maken, construeren, uitvoeren, ...

Conceptualiseren

- **Omschrijving**

Conceptualiseren betekent het abstraheren van de concrete waarneming en verbeelding tot concepten of begrippen. Het is een vaardigheid die heel dicht bij het talige vermogen ligt, omdat het gaat om het omzetten van concrete elementen in abstracte tekens. De concepten die gebruikt worden, zijn afhankelijk van sociale conventies of afspraken.

- **Focus in functie van educatie**

Het leren labelen en duiden van cultuur.

- **Deelvaardigheden**

- *Begripsmatig benoemen:*

- Omschrijving: het geven van een abstracte noemer of een abstract label (bv. een talig begrip of beeldende teken zoals woorden, klanken, muzieknoten, iconen, ...) aan verworven zintuiglijke informatie en ervaring, creatie, enz. Dit labelen of benoemen gebeurt zonder expliciete eigen waardering.
 - Deze deelvaardigheid omvat deze acties: presenteren, omschrijven, beschrijven formuleren, vertellen, praten over, (bloggen, twitteren, ...), toelichten, ...

- *Duiden en waarderen:*

- Omschrijving: het gebruik maken van abstracte concepten (begrippen, noemers of labels) als een referentiekader om expliciete waardering of mening duidelijk te maken
 - Deze deelvaardigheid omvat deze acties: interpreteren, becommentariëren, rechtvaardigen, debatteren, communiceren, ...

Analyseren

- **Omschrijving basisvaardigheid**

Analyseren betekent dat de inbedding en context van een cultureel verschijnsel zo wordt benaderd dat de structuur of het systeem dat aan de basis ligt, wordt bloot gelegd. Door te analyseren wordt wat eerder werd waargenomen, verbeeld en geconceptualiseerd in een groter geheel geplaatst en met het oog op inzicht en verklaring gelinkt aan andere waarnemingen, verbeeldingen en concepten.

- **Focus in functie van educatie**

Het leren ontleden, aftoetsen en verklaren van cultuur.

- **Deelvaardigheden**

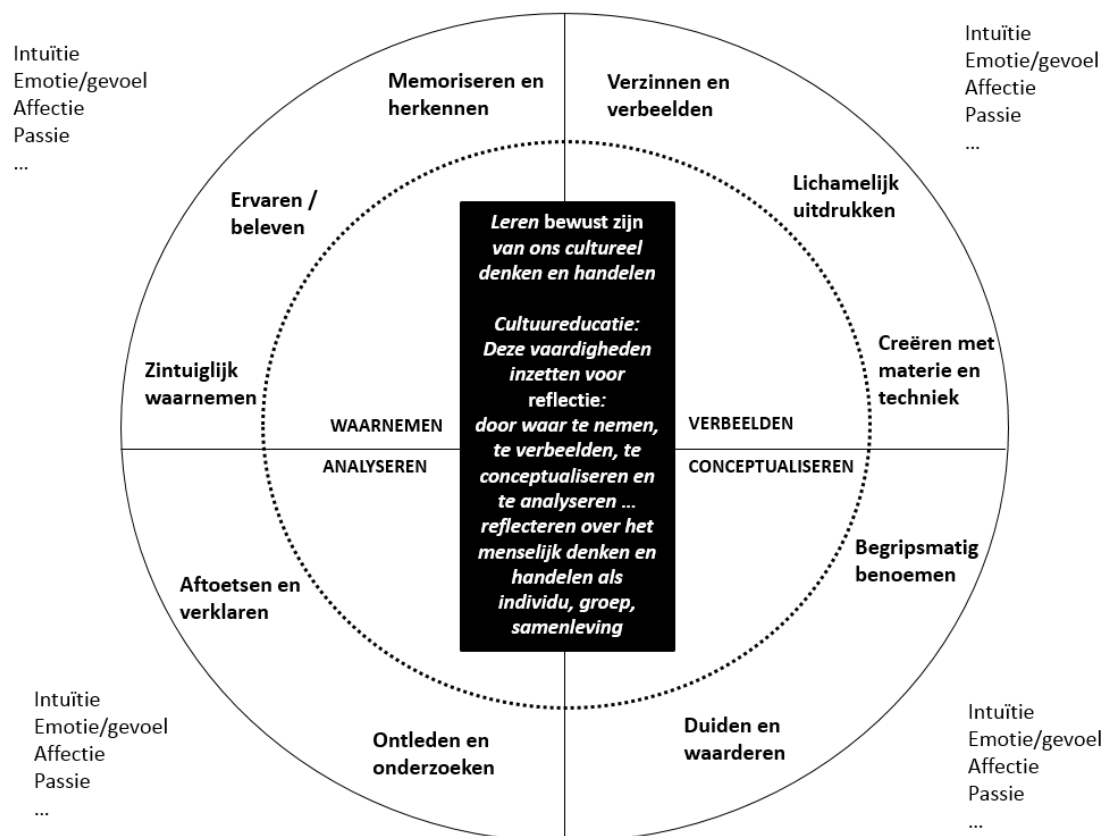
- *Ontleden en onderzoeken:*

- Omschrijving deelvaardigheid: het zoeken en identificeren van structuren en patronen en het leggen van verbanden en relaties tussen verschillende types van informatie (gebaseerd op waarneming, verbeelding, abstracte concepten).
 - Deze deelvaardigheid omvat deze acties: inzichtelijk maken, uitleggen, noodzakelijke/feitelijke verbanden leggen, redeneren, modellen zoeken (bv. analogieën), ontleden, ...

- *Aftoetsen en verklaren:*

- Omschrijving deelvaardigheid: het op basis van begrip en inzicht aftoetsen/checken van structuren, patronen en verbanden die werden gemaakt en dit op basis van eventueel andere/nieuwe informatie.
 - Deze deelvaardigheid omvat deze acties: (af)checken, testen, concluderen, beoordelen, empirisch onderzoeken (d.m.v. meting en experiment), verklaren, ...

De verschillende culturele basis- en deelvaardigheden worden bij cultuureducatie gestimuleerd en ontwikkeld met het oog op het reflecteren op cultuur. Het leren van deze vaardigheden zelf, vergt echter ook een aantal leervaardigheden. Dat zijn vooral basisattitudes die te maken hebben met het hebben van een lerende (grond)houding (bv. engagement, interesse, motivatie, volharding en uithouding, openheid, resultaatgerichtheid, zelfstandigheid, samenwerkingsgezind, enz.). Omdat het hierbij gaat om algemene leervaardigheden die de voorwaarde of opstap vormen voor alle leren, nemen we deze niet op in deze conceptuele indeling van culturele basis- en deelvaardigheden. Hetzelfde geldt voor affectieve kenmerken en uitingen (emoties en gevoelens, intuïtie, passie, ...). Deze vermelden we wel expliciet in onderstaand samenvattend schema, daar deze onlosmakelijk verbonden zijn aan de beschreven culturele basisvaardigheden (van Heusden, 2010).



Figuur 3 Culturele basis- en deelvaardigheden die worden gestimuleerd bij cultuureducatie en cultuureducatieve doelstellingen

2.2 Van basisvaardigheden naar concrete (leer)activiteiten

In de onderstaande tabel maken we de hierboven aangehaalde culturele basis- en deelvaardigheden nog concreter. We geven enkele voorbeelden van specifieke acties en van educatieve activiteiten of onderdelen van educatieve activiteiten. De voorbeelden van activiteiten waaieren breed uit en zijn niet enkel geput uit kunsteducatieve activiteiten. Dit toont ook aan dat de culturele vaardigheden, zoals eerder al gesteld, generiek zijn en dat we cultuur - volgens de cultuurdefinitie van CiS-theorie - vrij breed kunnen opvatten. De opsomming in onderstaande tabel maakt meteen ook duidelijk dat culturele vaardigheden op verschillende manieren worden aangeleerd en aangescherpt in het onderwijs.

Culturele vaardigheden

Basisvaardigheden ----- Concrete activiteiten

Culturele basisvaardigheden	Culturele deelvaardigheden	Specifieke acties(voorbeelden, geclusterd)	(Onderdelen van) educatieve activiteiten (voorbeelden)
Waarnemen	Zintuiglijk waarnemen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zien ▪ Horen ▪ Smaken ▪ Ruiken ▪ Voelen (tastzin, thermoceptie, nociceptie) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het bekijken van industrieel erfgoed. ▪ Het horen van muziek. ▪ Het ruiken van een parfum. ▪ Het smaken van een gerecht. ▪ Een bepaald textiel voelen. ▪ ...
	Ervaren en beleven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kijken ▪ Luisteren ▪ Proeven ▪ Ruiken ▪ Tasten ▪ Opmerken, vaststellen ▪ Lokaliseren (bv. geluid in de ruimte) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het observeren van een beeldend kunstenaar in actie. ▪ Het beluisteren van de basso continuo in een lied. ▪ De textuur van een bepaald materiaal ervaren. ▪ ...
	Memoriseren en herkennen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onthouden ▪ Identificeren, de vergelijking van waarneming met herinnering(en), herkennen of herinneringen oproepen ▪ niet-herkennen ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het ervaren van een nieuwe smaak. ▪ Het herkennen van een bepaalde geur en linken aan een eigen herinnering. ▪ Het verschil opmerken tussen echt en reproductie. ▪ Het opmerken van de eigen interpretatie van een uitvoerder van een muziekstuk. ▪ Een fabel horen en zich daardoor een voorval herinneren.
Verbeelden	Verbeelden en verzinnen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (re)presenteren, voorstellen ▪ fantaseren, dromen, verzinnen, waanvoorstellingen maken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samen brainstormen.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ plannen, inschatten, vooruit denken, voorspellen, hypothesen maken, ontwerpen, dimensioneel denken, innoveren ▪ het transformeren en manipuleren van waarneming en kennis ▪ verbinden, associaties maken, modelleren en herschalen, samen brengen ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het omzetten van een gevoel of taal naar een andere drager of register (bv. van verbaal naar fysiek, van mathematisch naar artistiek). ▪ Het bedenken van een bepaalde encenering. ▪ Het verbeelden van een politieke situatie. ▪ Het verzinnen van een plot of personage. ▪ Het maken van hypothesen omtrent de verdere ontwikkeling van een nieuwsfeit. ▪ Associaties zoeken tussen opgedane indrukken. ▪ Het voorzien hoe kleuren bij elkaar passen. ▪ Het bedenken van een nieuwe melodie of beeldend werk. ▪ Verbeelden van historische gebeurtenissen. ▪ ...
	Lichamelijk uitdrukken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich uitdrukken (een persoonlijke overtuiging of mening), een gevoel weergeven, emoties tonen ▪ gedachten presenteren, zich inleven, spelen, uitvoeren, doen alsof, ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gevoelens van woede of droefheid tonen in een dans. ▪ Zich laten ontroeren door een beeld. ▪ Zich inleven in een rol van een theaterstuk. ▪ Een eigen overtuiging uitspreken over de actualiteit. ▪ Een bestaande tekst voorlezen of een muziekstuk uitvoeren. ▪ ...
	Creëren met materieel en techniek	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gebruiken van materiaal ▪ toepassen van techniek ▪ ontwikkelen, maken, construeren, ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het toepassen van een specifieke schildertechniek. ▪ Het maken van een installatie. ▪ Het schrijven van een nieuw gedicht. ▪ Het maken van een partituur. ▪ Het tekenen van een plan voor een denkbeeldig gebouw. ▪ ...
Conceptualiseren	Begripsmatig benoemen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ classificeren, categoriseren ▪ benoemen, formuleren, vertellen, praten over, omschrijven, beschrijven 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Een tekst schematisch samenvatten. ▪ De typische kenmerken van media benoemen. ▪ Kunstwerken verschillende noemers geven.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ analogieën en patronen benoemen, synthetiseren, ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Een eigen visie formuleren over het nieuws (bv. bloggen, twitteren, ...) ▪ ...
	Duiden en waarderen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ interpreteren, ▪ becommentariëren, debatteren ▪ rechtvaardigen, (be)oordelen... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Een schilderij becommentariëren. ▪ De boodschap in een bijbels verhaal zien en kaderen. ▪ Een andere visie afzetten tegenover de eigen visie. ▪ Debatteren over de waarde en het belang van een historische gebeurtenis ▪ ...
Analyseren	Ontleden en onderzoeken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ontleden ▪ verbanden leggen, patronen zoeken ▪ verklaren, inzichtelijk maken, uitleggen, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kunsthistorisch onderzoek. ▪ Verbanden leggen tussen stijlen, periodes, figuren. ▪ Kennis over materialen uittesten. ▪ Inzicht krijgen in historische gebeurtenissen. ▪ ...
	Aftoetsen en verklaren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Testen, checken ▪ concluderen ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De historische periode van een kunstwerk kunnen bepalen op basis van concrete kenmerken. ▪ ...

2.3 Basisvaardigheden als algemene noemer voor: kennis, vaardigheden en attitudes

De culturele basisvaardigheden zijn enerzijds onder te verdelen in verschillende deelvaardigheden en (talloze) acties en activiteiten. Een andere dimensie ervan is het uiteen halen van de culturele basisvaardigheden in: kennis, vaardigheden en attitudes.

- *kennis* is een persoonlijke bekwaamheid of vermogen dat cognitief van aard is. Op basis van het cognitief verwerken van informatie (observaties, mentale ervaringen, enz.) resulteert kennis in bewustzijn, begrip en inzicht;
- *vaardigheid* is de kundigheid waarmee men reeds verworven informatie toepast in concrete situaties;
- *attitudes* zijn een set mentale basisaannames/disposities, instellingen, gezindheden, gerichtheden of overtuigingen die een individu of een groep heeft. Hoewel attitudes niet rechtstreeks zichtbaar zijn, vormen ze indirect wel de basis voor een bepaald gedrag.

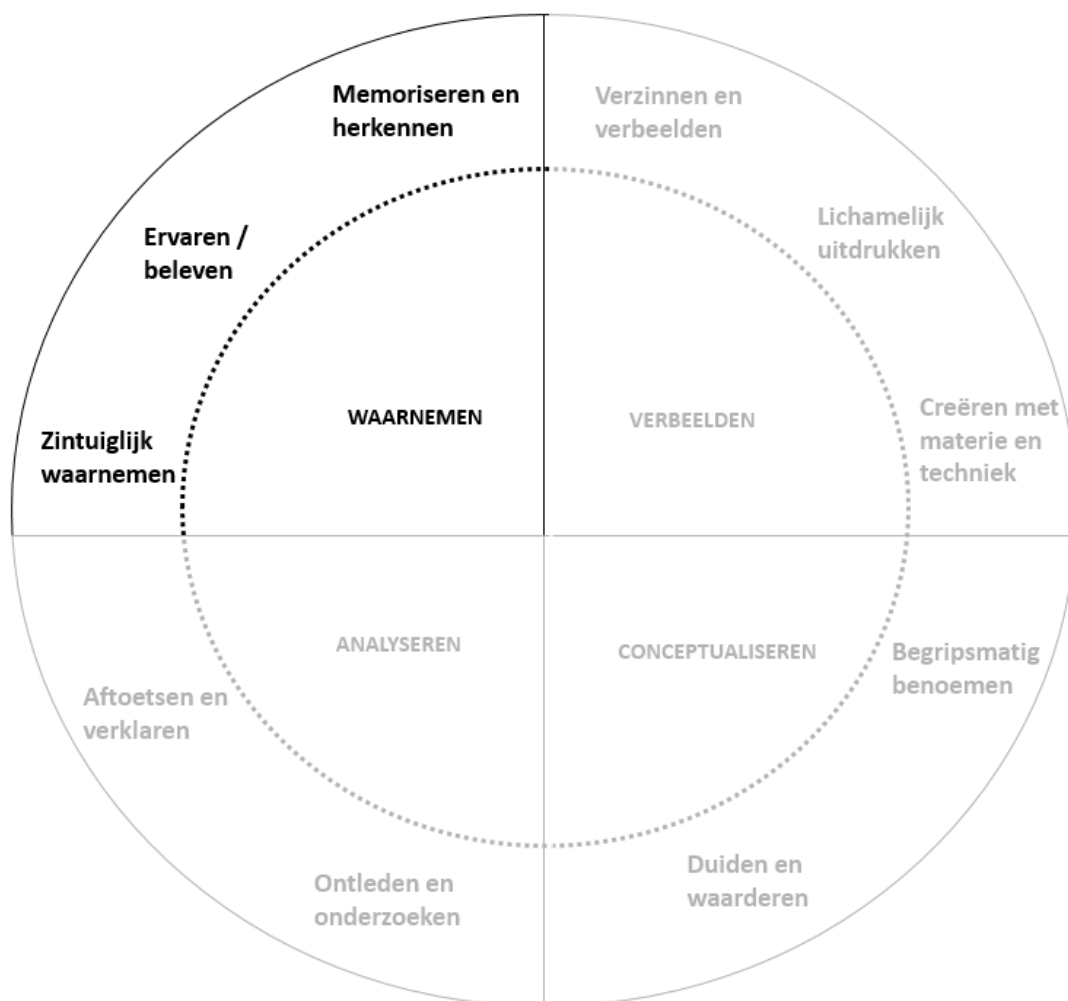
Culturele basisvaardigheden	Culturele deelvaardigheden	Kennis, vaardigheden, attitudes (voorbeelden)
Waarnemen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zintuiglijk waarnemen ▪ Ervaren en beleven ▪ Memoriseren en herkennen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) openheid. ▪ (a) kunnen verwonderen. ▪ (v) bewust kunnen selecteren van wat men waarneemt. ▪ (v) aandacht kunnen geven/concentratie. ▪ (v) het gericht kunnen kijken. ▪ ...
Verbeelden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verzinnen en verbeelden ▪ Lichamelijk uitdrukken ▪ Creëren met materieel en techniek 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) een eigen houding aannemen tegenover bepaalde voorstellingen. ▪ (k) weten hoe je materialen moet gebruiken voor eigen creatie of uitvoering. ▪ (v) het kunnen associëren op basis van beelden. ▪ (v) op basis van waarnemingen creatief kunnen denken. ▪ ...
Conceptualiseren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begripsmatig benoemen/bespreken ▪ Duiden en waarderen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) geen vooroordelen vertonen. ▪ (a) open staan voor meerdere interpretaties en andere meningen. ▪ (k) de namen van stijlen of stromingen kennen. ▪ (v) een verhaallijn kunnen opbouwen. ▪ ...
Analyseren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ontleden en onderzoeken ▪ Aftoetsen en verklaren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) een onderzoekende en nieuwsgierige houding ten opzichte van cultuuruitingen aannemen. ▪ (v) op verschillende manieren verbanden kunnen leggen tussen cultuuruitingen. ▪ ...

3 | Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid waarnemen

3.1 Wat is waarnemen?

Waarnemen als culturele vaardigheid betekent niet alleen het visuele waarnemen. Het is een algemene term voor alle manieren waarop we informatie uit de omgeving kunnen opdoen via de zintuigen. Het gaat om de verschillende zintuiglijke mogelijkheden die een mens heeft (zien, horen, smaken, ruiken, voelen). Dat gebruik van de zintuigen is iets dat mensen quasi automatisch doen. Toch ontwikkelen die zintuiglijke vaardigheden zich ook en kunnen ze getraind worden. In dat ontwikkelings- en leerproces wordt waarnemen dan een bewust proces van gericht selecteren, registreren en ordenen, beleven van informatie (kijken, luisteren, proeven, ruiken, tasten, opmerken, vaststellen, lokaliseren, ...). Wat mensen waarnemen koppelen ze ook aan herinneringen. We spreken dan van het waarnemingsgeheugen dat er voor zorgt dat mensen dingen herkennen of net niet herkennen en de nieuwe dingen (die ze niet herkennen) gaan opslaan en memoriseren.

Waarnemen als culturele vaardigheid bestaat dus uit een reeks deelvaardigheden (cf. hoofdstuk 2) die we kunnen samenvatten als:



Basisvaardigheid	WAARNEMEN	Afkorting
Deelvaardigheid	Het zintuiglijk waarnemen van cultuur	ZW
Deelvaardigheid	het beleven en ervaren van de cultuur die wordt waargenomen	BE
Deelvaardigheid	het memoriseren en herkennen van de waargenomen cultuur	MH

3.2 Het belang van waarnemen in cultuureducatie?

Om een besef te hebben van je eigen cultuur of die van anderen - om kortom cultureel bewust te zijn - is het belangrijk om de vaardigheid van het waarnemen te ontwikkelen en te oefenen. Het waarnemen is immers de eerste en noodzakelijke stap om het cultureel gedrag van mensen (de manier waarop mensen vorm en betekenis geven aan zichzelf en hun omgeving) op te kunnen nemen. En die stap is nodig om als individu of als groep op dat cultureel gedrag te kunnen reflecteren.

3.3 De ontwikkeling van waarnemen

3.3.1 Waarnemen: 2-3,5 jaar

<i>Gretigheid tot waar-neming/ waarnemingen van elkaar onderscheiden</i>	Z	<ul style="list-style-type: none"> De zintuigen ontwikkelen zich snel. Van bij de geboorte is er een zekere gretigheid tot waarneming met de verschillende zintuigen. Kinderen kunnen ook al vrij vroeg verschillende waarnemingen onderscheiden. Dit wordt puur gestuurd door wat direct wordt waargenomen. De kinderen kunnen zelf ook patronen en objecten onderscheiden ook al komen ze in verschillende contexten voor. Dit geldt ook voor symbolen in verschillende presentatievormen. Dit worden de principes van 'gestalt perception' genoemd. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> al van voor de leeftijd van twee jaar kunnen kinderen een onderscheid maken tussen melodische ritmes, frasering, verhoging van toonhoogte, ... in muziek. » <i>Illustratie:</i> peuters kunnen – steeds beter – details herkennen. Wanneer een object verplaatst is in een ruimte of een woord wordt toegevoegd aan een verhaal, merken ze dat op (Gardner, 1994).
<i>Mogelijkheid waarnemingen cognitief 'af te werken'</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van twee jaar kunnen kinderen de gehele identiteit (het groter geheel) van wat ze waarnemen vatten, ook al is die waarneming niet volledig. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> dit houdt in dat kinderen vanaf die leeftijd op basis van een homogeniteit in kleur, textuur, vorm en uniformiteit in beweging, ... in staat zijn een waarneming zelf op een cognitieve manier te 'vervolmaken'. Zo kan een kind een deels verborgen illustratie wel als geheel 'zien'.
<i>Object-permanentie</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf twee jaar ontwikkelt zich het besef dat wat waargenomen is, blijft bestaan, los van tijd of plaats. Dit wordt ook 'objectpermanentie' genoemd.
<i>Focus op één aspect van de waarneming</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen tussen twee en drieënhalf jaar zijn niet steeds in staat zich op alle aspecten van een waarneming (tegelijk) te concentreren. In tegendeel, er treedt eerder een concentratie in de waarneming op. Met 'concentratie' wordt bedoeld: de focus van peuters op één aspect van wat ze waarnemen (Feldman, 2012). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> wanneer bijvoorbeeld een kat een hondenmasker wordt opgezet, dan is het volgens deze jonge kinderen een hond, enkel omdat het beest de kop van een hond heeft.
<i>Mentale combinaties</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Samen met de toenemende vermogens inzake waarneming, verandert ook de ervaring en beleving van het waarnemen. Al vrij vroeg, vanaf de leeftijd van 18 maanden, ontwikkelt zich bij het kind het besef dat een waarneming een andere betekenis kan krijgen door middel van mentale combinaties.
<i>Besef van symboolgebruik</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van ongeveer drie jaar (soms iets vroeger) groeit de mogelijkheid tot het gebruik van symbolen. Dit betekent: het besef dat iets kan gerepresenteerd worden door iets anders. Zo kunnen symbolen gebruikt worden om te verwijzen naar inhouden, normen en een bepaalde esthetiek (Gardner, 1994). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> een handeling kan gerepresenteerd worden door een afbeelding (bv. pictogram) van die handeling of een voorwerp door een schaalmodel ervan. Pas vanaf die leeftijd slagen kinderen er in om bijvoorbeeld een verkleinde versie van een voorwerp in een schaalmodel van de kamer ook op de juiste plaats te lokaliseren in de echte kamer (Berk, 2010).
<i>Besef van visuele beperkingen</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Rond de leeftijd van drie jaar ontstaat het besef van de visuele beperkingen van anderen. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> zo beseft het kind dat iemand die in een andere kamer staat hem of haar niet kan zien.
<i>Waarnemings-gebeugen/ moeite</i>	MH	<ul style="list-style-type: none"> Hoe groter het aantal waarnemingen van het jonge kind, des te meer dingen het kind ook opslaat en zich weet te herinneren. Opvallend is dat kinderen in deze leeftijdsfase al een

<i>zelf oproepen herinneringen</i>		<p>goed geheugen hebben om dingen te herkennen (Matlin, 1998). Zelf herinneringen oproepen is moeilijker. Kinderen zijn wel al in staat om zelfstandig te rapporteren over herinneringen aan gebeurtenissen die voorbij zijn zonder dat een grote mate van steun nodig is in de vorm van specifieke vragen en cues die het oproepen ondersteunen (McCabe & Peterson, 1991). Enige steun blijft vaak wel nodig.</p> <p>» <i>Illustratie:</i> als aan kinderen 18 voorwerpen worden getoond en ze vervolgens diezelfde voorwerpen gecombineerd met evenveel nieuwe voorwerpen te zien krijgen, kunnen kinderen vrij goed de eerst getoonde voorwerpen aanduiden: vierjarigen herkennen 90% van de items en tweejarigen herkennen 80% van de items. Het vermogen om zelf herinneringen op te roepen is nog veel minder sterk. Wanneer kinderen wordt gevraagd om 9 van de 18 objecten op te roepen, kunnen vierjarigen dit maar voor 40% van de items en tweejarigen voor slechts 20% van de items (Matlin, 1998).</p>
<i>Emoties herkennen</i>	MH	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen kunnen vanaf de leeftijd van twee à vier jaar emoties van anderen herkennen (Bernstein, Clarke-Stewart, Roy, Srull, & Wickens, 1994).

3.3.2 Waarnemen: 4-6 jaar

<i>Oog voor detail</i>	W	<ul style="list-style-type: none"> De kleuter krijgt steeds meer oog voor details, zijn waarneming wordt steeds nauwkeuriger. Zo kunnen kleuters spraakklanken onderscheiden (Struyven, et al, 2009).
<i>Nieuwsgierigheid pikt</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf vier tot zeven jaar piekt de nieuwsgierigheid bij kinderen.
<i>Differentiatie waarnemingen</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf vier à vijf jaar zijn kinderen in staat om te vertellen of een prikkel dezelfde is als/of gelijk op de prikkel die ze daarvoor hebben gezien (Berk, 2010). De capaciteit om waarnemingen te onderscheiden groeit dus.
<i>Sensitiviteit stilistische kenmerken</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Er is een lichte maar groeiende sensitiviteit in de waarneming voor de stilistische kenmerken van datgene wat wordt waargenomen. Daarmee ontstaat ook de capaciteit om naast het geheel ook de gedetailleerde kenmerken of microstructuren van iets waar te nemen ('gestalt-free perceptie') <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen kunnen stilistische kenmerken zoals expressie, compositie, ritme, metafoor, textuur, ... waarnemen. Hierdoor kunnen ze bijvoorbeeld de eigen creaties (bv. eigen schilderij) onderscheiden van die van andere. » <i>Illustratie:</i> kinderen kunnen vanaf de leeftijd van zes jaar onderdelen en motieven in muziek herkennen (Gardner, 1994).
<i>Flexibele aandacht</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf vijf jaar passen kinderen hun aandacht flexibel(er) aan aan de taakvereisten (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> Wanneer aan kinderen gevraagd wordt om kaarten te sorteren met prenten die van elkaar verschillen qua kleur en vorm kunnen kinderen vanaf vijf jaar switchen van de basis waarop gesorteerd moet worden van bijvoorbeeld kleur naar vorm, jongere kinderen blijven sorteren op de eerste manier.
<i>Omzetten modaliteiten van waarneming</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf vijf jaar bezitten kinderen de capaciteit om bepaalde waargenomen en ervaren modaliteiten om te zetten naar een andere waarneming of modaliteit. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen kunnen de match maken tussen geluidsterkte en lichtsterkte.
<i>Onderscheid echt/niet-echt</i>	BE MH	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf vijf jaar kunnen kinderen op basis van de eigen perceptie een onderscheid maken tussen wat echt en niet echt is en van dat spel tussen realiteit en illusie kan worden genoten. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> van het spel tussen fictie en non-fictie in de literatuur kan worden genoten.

Realiteit monitoring nog moeilijk	MH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ondanks het groeiende autobiografische geheugen hebben kinderen het nog moeilijk met ‘realiteit monitoring’: het proces te beslissen welke herinneringen echt zijn en welke ingebeeld zijn (Matlin, 1998) <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: in het kader van een onderzoek werkten vierjarigen samen met volwassenen aan collages. Naderhand maakten de vierjarigen veel fouten in het beslissen welke delen ze zelf hadden geplaatst op de collage en welke delen geplaatst waren door de volwassenen. De kinderen claimden frequent dat zij een deel hadden geplaatst wanneer het eigenlijk de volwassene was die het stuk had bijgedragen aan de collage (Matlin, 1998).</i>
Herinneringen vergelijken	MH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De directe waarneming kan gekoppeld worden aan bestaande mentale representaties. Dat betekent ook dat kinderen wat ze herinneren ook kunnen vergelijken (CiS-Ndl, 2010). Deze leeftijd wordt om die reden ook soms het ‘reflectieve stadium’ genoemd.
Autobiografisch geheugen	MH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het eigen autobiografische geheugen ontstaat (vanaf gemiddeld drie en een half jaar) en ontwikkelt zich. Dit is in de eerste plaats een episodisch geheugen waardoor persoonlijke en specifieke gebeurtenissen, gebonden aan tijd en plaats, kunnen worden opgeslagen en opgeroepen. Hierdoor kunnen herinneringen ontstaan en groeien. De nauwkeurigheid van het autobiografische geheugen is eerst beperkt maar neemt langzaam toe (McCabe & Peterson, 1991). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen kunnen levendige herinneringen oproepen aan wat in een voorbije vakantie is gebeurd.</i>
Vorming zelfbeeld	MH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Door het autobiografisch geheugen zijn kinderen in staat over zichzelf na te denken en een zelfbeeld te vormen. Vergelijking is immers mogelijk. Jonge kinderen vergelijken zich meestal nog niet met andere kinderen, maar soms wel met zichzelf in tijd. Het zelfbeeld is rechtstreeks gebaseerd op de waarneming (van zichzelf) (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen kunnen hun huidige fysieke toestand vergelijken met die van voorheen ('Ik was vroeger kleiner') (CiS-Ndl, 2010)</i> » <i>Illustratie: kinderen beschrijven zichzelf aan de hand uiterlijke kenmerken (bv. kleur haar) en competenties (bv. 'Ik kan...') (CiS-Ndl, 2010)</i>
Oproepen zonder prikkel van buitenaf	MH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vanaf vier jaar hebben kinderen het vermogen om zelfstandig mentale representaties op te slaan en op te roepen zonder dat daar een prikkel van buitenaf voor nodig is (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen kunnen denken aan een hond zonder dat ze een hond zien.</i>
Temporeel inzicht	MH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinderen kunnen een onderscheid maken tussen wat verleden is (wat voorbij is), wat heden is (wat bezig is nu) en wat toekomst is (wat nog zal komen) (Struyven, et al, 2009). Er is dus temporeel inzicht bij waarneming.
Toenemende geheugenprestatie	MH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het geheugen van de kinderen kan steeds grotere perioden overbruggen. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: de vooruitgang van de geheugenprestaties tussen drie en zes jaar wordt gekenmerkt door de toenemende vlotheid waarmee kinderen in de opeenvolgende kleuterjaren liedjes, versjes en verhaaltjes memoriseren (Struyven, et al, 2009).</i>

3.3.3 Waarnemen: 6-8 jaar

<i>Systematische waarneming</i>	W BE	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen vanaf zes jaar gaan in hun waarneming meer systematisch te werk (Berk, 2010; Struyven et al, 2009). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen ontwikkelen goede zoekstrategieën om de 10 verschillen tussen twee tekeningen te vinden.</i>
<i>Gedetailleerd, selectief, aangepast, gepland</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf zes jaar wordt de waarneming meer gedetailleerd, selectief, aangepast en gepland. Tegelijk verbreedt het onderwerp van de waarneming en focus zich: niet enkel meer de directe omgeving van (groot)ouders en broers of zussen, maar vrienden en leeftijdsgenoten spelen een steeds belangrijkere rol.
<i>Perceptuele exploratie</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Tussen zes en acht jaar groeit de neiging tot perceptuele exploratie. Dit is het vermogen om een complexe figuur of een afbeelding die meerdere afzonderlijke figuurtjes bevat, systematisch en gedetailleerd te scannen (Struyven, et al, 2009).
<i>Waarneming gestuurd door concepten</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf zes jaar wordt de waarneming steeds meer gestuurd door concepten en minder door direct waarneembare externe kenmerken. De waarneming wordt dus meer taxonomisch (en minder schematisch) (Cis-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: zesjarigen zijn steeds beter in staat naar kunst te kijken op basis van concepten (bv. stijlperiode, manier van schilderen) en niet enkel op basis van direct waarneembare kenmerken (bv. onderwerp, kleur). Daardoor zijn zesjarigen even gevoelig voor stijlen-merken in de kunst als adolescenten (Gardner, 1972).</i>
<i>Perceptuele reorganisatie</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen tussen zes en twaalf jaar zijn in staat tot perceptuele reorganisatie. Ze zijn in staat om figuur en achtergrond te wisselen bij dubbelzinnig visueel materiaal (Struyven, et al, 2009).
<i>Inhibitie</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf zes à zeven jaar bezitten kinderen het vermogen tot zgn. ‘inhibitie’. Dit betekent dat ze tegenstand kunnen bieden tegen de aantrekkingskracht van een dominante prikkel (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: Kinderen kunnen zelf hun waarneming richten en sturen en daarbij ook minder opvallende elementen mee in rekening brengen. Dit komt tot uiting door het maken van bv. knutselwerken met onverwachts detail (Struyven, et al, 2009).</i>
<i>Betere herinneringsstrategieën</i>	MH	<ul style="list-style-type: none"> De herinneringsstrategieën van kinderen verbeteren. Eerst ontwikkelen ze een strategie van herhaling van informatie. Daarna ontwikkelen kinderen een strategie van organisatie: het groeperen van gerelateerde items. Vervolgens ontwikkelen ze de strategie van elaboratie: het creëren van een relatie of een gedeelde betekenis tussen twee of meer stukken van informatie die niet tot dezelfde categorie behoren (Berk, 2010). Het associatief vermogen van een kind is sowieso sterk ontwikkeld bij kinderen in de lagere school (Struyven, et al, 2009). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen in de lagere school kunnen gemakkelijk liedjesteksten, geschreven in een voor hen onbekende taal, foutloos nazingen. Het herhaaldelijk horen en zien van een lied en een performance volstaan om het geheel foutloos te memoriseren.</i>
<i>Perceptuele schematisering</i>	MH	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf zeven jaar zijn kinderen in staat tot perceptuele schematisering. Dit betekent dat kinderen zowel delen als een geheel kunnen herkennen. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: in een tekening die opgebouwd is uit meerdere afzonderlijke elementen kunnen kinderen zowel het geheel (bv. stad) als de afzonderlijke delen herkennen (bv. eigen straat).</i>

3.3.4 Waarnemen: 8-10 jaar

<i>Belangstelling echtheid</i>	BE	▪ Vanaf acht tot vijftien jaar tekent zich een grote belangstelling af voor de reële werkelijkheid om hen heen. De ‘echtheid’ van situaties is belangrijk (CiS-Ndl, 2010).
<i>Interesse extremen</i>	BE	▪ In hun waarneming hebben kinderen – naast echtheid - een groeiende interesse voor begrenzings, extremen en uitersten (CiS-Ndl, 2010).

3.3.5 Waarnemen: 10-12 jaar

<i>Selectieve aandacht</i>	BE	▪ Er is een sterke selectie van hetgeen waarop men de aandacht focust.
<i>Negeren irrelevante info</i>	BE	▪ Door het zich ontwikkelende vermogen tot zelfsturing kunnen kinderen irrelevante informatie beter negeren en strategieën doelgerichter inzetten (CiS-Ndl, 2010).
<i>Waardering</i>	BE	▪ Waarneming hangt sterk samen met waardering. Er wordt in sterke mate een waarde toegekend aan wat men weet en ervaart (CiS-Ndl, 2010).
<i>Onderscheid werkelijkheid en psychologische motieven</i>	BE	▪ Door een sterker wordend gevoel van zelfsturing en autonomie worden de kinderen zich steeds meer bewust van het onderscheid tussen de fysische werkelijkheid en de psychologische, bijvoorbeeld van het feit dat iemand anders een andere gedachtegang kan hebben dan hijzelf. Ook krijgen kinderen meer oog voor gedrag in relatie tot de achterliggende motieven (CiS-Ndl, 2010). » <i>Illustratie: bij het schrijven van verhalen bijvoorbeeld houden kinderen vaker rekening met de lezer en geven zij meer informatie over de redenen die achter bepaalde handelingen schuilgaan (CiS-Ndl, 2010).</i>

3.3.6 Waarnemen: 12-14 jaar

<i>Meer aandacht en concentratie</i>	BE	▪ Vanaf de leeftijd van twaalf jaar nemen aandacht en concentratievermogen verder toe.
<i>Focus aandacht op relevantie en taak</i>	BE	▪ In de leeftijdsperiode tussen twaalf en achttien jaar wordt de aandacht weer meer selectief en gefocust op relevante informatie en beter aangepast aan de veranderende eisen van taken (Berk, 2010).
<i>Aandacht verdelen</i>	BE	▪ Vanaf twaalf jaar kunnen jongeren ook beter hun aandacht verdelen waardoor ze meerdere activiteiten tegelijkertijd kunnen verrichten en met meerder informatie-elementen rekening houden (Struyven, et al, 2009).
<i>Effectievere herinnering</i>	MH	▪ In deze leeftijdsperiode worden herinneringsstrategieën nog meer effectief waardoor opslag, representatie en het oproepen van informatie verbeterd (Berk, 2010).

3.3.7 Waarnemen: 14-16 jaar

<i>Differentiatie</i>	BE	▪ Jongeren tussen veertien en zestien jaar zijn in staat om steeds meer kenmerken van elkaar te onderscheiden. De beschrijving van wat ze waarnemen wordt steeds specifieker en verfijnder. Dit proces wordt ‘differentiatie’ genoemd (CiS-Ndl, 2010).
<i>Kenmerken bundelen</i>	BE	▪ Jongeren van deze leeftijd zijn ook steeds beter in staat een toenemend aantal kenmerken te bundelen. Dit wordt ook ‘integratie’ genoemd (CiS-Ndl, 2010).

3.3.8 Waarnemen: ouder dan 18 jaar

<i>Verminderde visuele focus</i>	Z	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf van dertig jaar wordt de lens van het oog harder en dikker waardoor het vermogen om te focussen op objecten afneemt. Het geler worden van de lens en het verzwakken van de spieren die de pupil controleren verminderen het licht dat de retina bereikt. Dit vermindert de kleurendiscriminatie en het nachtzicht (Berk, 2010).
<i>Verminderde sensitiviteit voor geluid</i>	Z	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf dertig jaar vermindert de sensitiviteit voor geluiden, in het bijzonder voor hoge frequenties maar gradueel uitbreidend naar alle frequenties (Berk, 2010).
<i>Verminderde sensitiviteit basissmaken</i>	Z	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf zestig jaar: de sensitiviteit voor de vier basis smaken (zoet, zout, zuur en bitter) vermindert (Berk, 2010).
<i>Verminderde geur-identificatie</i>	Z	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf zestig jaar vermindert het vermogen om geuren te detecteren en te identificeren (Berk, 2010).
<i>Informatie in 'essentie'</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Informatie wordt meer gepresenteerd in termen van 'de essentie' in plaats van in details (Berk, 2010).
<i>Aandacht verdelen en controleren mindert</i>	BE	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf veertig jaar vermindert, tijdens complexe taken, het vermogen om aandacht te verdelen en te controleren (Berk, 2010).

3.4 Een voorbeeld uit de klaspraktijk: Speurneuzen

'Speurneuzen' is de titel van een lessenreeks van 10 lessen voor kinderen van 4 tot 6 jaar (tweede en derde kleuterklas). De reeks stelt het waarnemen van en reflecteren over sporen centraal. Kinderen leren zo omgaan met aanwijzingen die aangeven wat er gebeurd is. Tijdens de lessen leren kinderen sporen ontdekken, sporen volgen en sporen maken. Ze maken ook een presentatie aan de hand van sporen. Dit project verwezenlijkt doelen met betrekking tot Muzische Vorming (Drama) maar ook met betrekking tot Mens en Maatschappij.

De lessenreeks vertrekt vanuit waarneming (het beluisteren van het boek 'Wie heeft er op mijn kop gepoept?'). Daarbij wordt voortgegaan op de nieuwsgierigheid van de kinderen die in deze leeftijdsfase piekt. In een groepsgesprek wordt gereflecteerd over de mogelijkheden van zintuigen. In een van de volgende lessen gaan kinderen dan op zoek naar sporen die zij zelf dragen (in hun kleding, op hun lichaam) en vertellen erover aan de groep. De kinderen leren op die manier hun aandacht te richten en waarnemingen te differentiëren. Het bedenken van een verhaal bij een spoor is een oefening om de waarneming om te zetten in een andere modaliteit (verhaal). Het vertellen van een anekdote over een spoor (bv. een litteken) gaat voort op de vaardigheid om herinneringen zelfstandig weer te geven (o.b.v. het autobiografisch geheugen) en herinneringen te vergelijken. Het laat hen ook toe over zichzelf na te denken.

Dit voorbeeld is gebaseerd op de lessenreeks beschreven in: Boekel, H. & Land, H. (2010). *Speurneuzen*, In: Ouwens, L. (red.) Moet je doen - handleiding. Kunst en cultuur groep 1-2. Arnhem: ThiemeMeulenhoff.

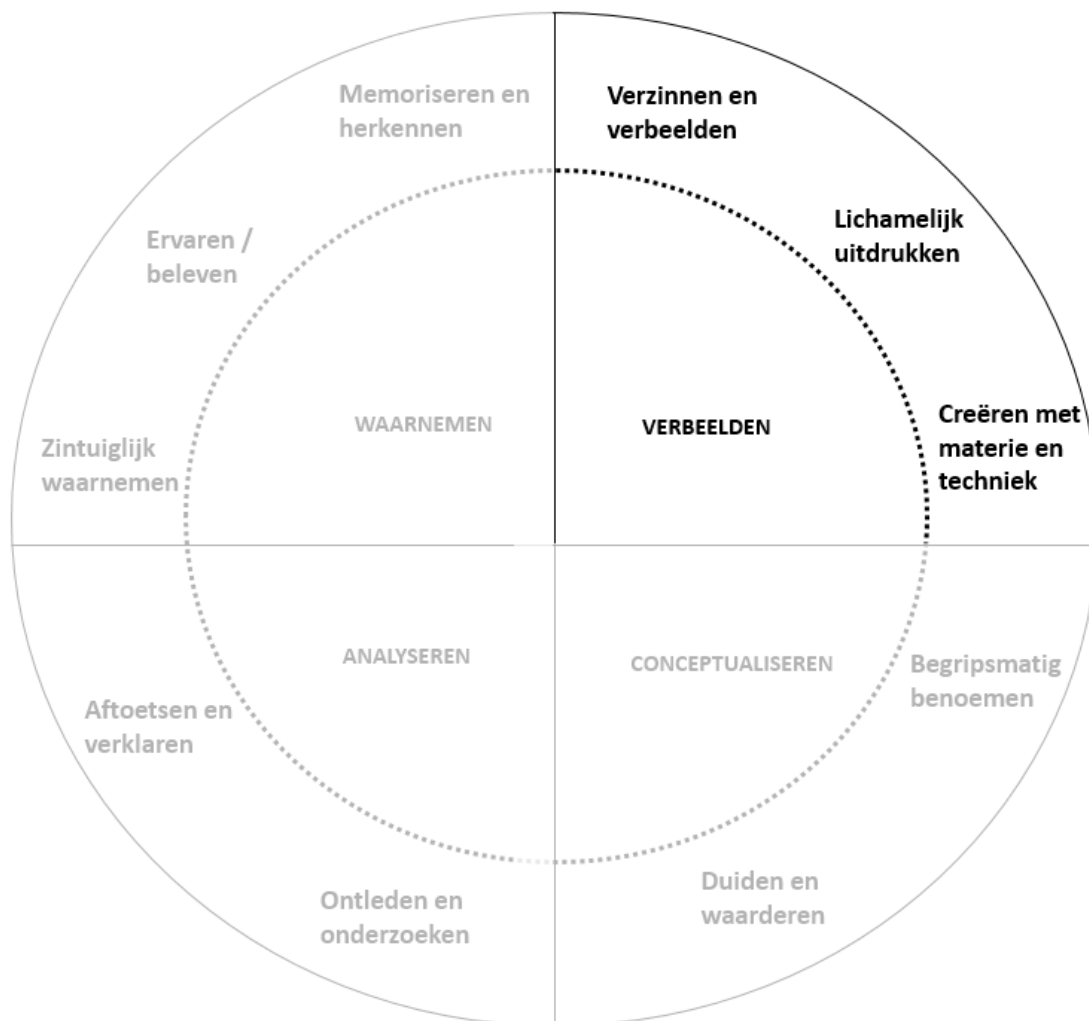
4 | Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid verbeelden

4.1 Wat is verbeelden?

Verbeelden betekent niet alleen verzinnen of fantaseren, ook al roept het werkwoord mogelijk vooral die associatie op. Verbeelden moet eerder gezien worden als een algemene term voor alle manieren waarop we concreet iets ‘doen’ met de sensorische informatie die we (eerder) opdoen. Het is dus een manier om nieuwe situaties en dingen te bedenken en te creëren of - nog algemener gesteld - de mogelijkheden van wat waargenomen werd verder af te tasten en met ‘bekende elementen iets nieuws te maken’ (van Heusden, 2010, p. 14). Een scherpe waarneming en een goed waarnemingsgeheugen zijn dus belangrijke voorwaarden voor het proces van verbeelding (van Heusden, 2011).

Het gebruiken van sensorische informatie om er iets nieuws mee te doen (te vervormen, manipuleren, combineren, associëren, vooruit plannen, ...) is iets wat mensen voortdurend doen, vanaf zeer jonge leeftijd. Toch ontwikkelt de verbeelding zich ook en kan ze getraind worden.

Doordat via verbeelding iets wordt toegevoegd aan de waargenomen werkelijkheid, zit de notie van verbeelding vrij dicht bij concepten als *innovatie* en *creativiteit*. Dit zijn allemaal in de eerste plaats mentale processen (in je *hoofd* iets nieuws maken) maar net zozeer lichamelijke en materiële processen (met het *lichaam* of *materieel* iets maken of doen). Verbeelding is vaak een combinatie van die drie. Ook wanneer de uitkomst van het proces een louter lichamelijke activiteit is (bv. een moderne dans), dan nog kan een mentaal proces bij de danser verondersteld worden. Of om het met de woorden te zeggen die aan Michelangelo worden toegeschreven: ‘Een schilder schildert met zijn hersenen, niet met zijn armen.’ Vandaar dat alle deelvaardigheden die door de culturele basisvaardigheid verbeelden gevat worden ook als cognitieve vaardigheden kunnen worden gezien.



Basisvaardigheid	VERBEELDEN	Afkorting
Deelvaardigheid	Verbeelden en verzinnen van cultuur	VV
Deelvaardigheid	Lichamelijk uitdrukken van cultuur	LU
Deelvaardigheid	Creëren en uitvoeren van cultuur met materieel en techniek	MT

Om het onderscheid te maken met het louter theoretische of analytische denken is het belangrijk het verbeelden steeds te zien als een cognitieve vaardigheid die betrekking heeft op zeer concrete beelden en dingen (van Heusden, 2012, p.4).

Alle kunst bouwt voor een belangrijk deel voort op de menselijke vaardigheid om de werkelijkheid te kunnen verbeelden. Kunst kan gezien worden als een cultureel bewustzijn dat uitdrukking krijgt via verbeelding (van Heusden, 2012). Toch is kunst niet de enige uiting waarin we vormen van verbeelding tegen komen. Ook toegepaste kunsten, amusement, literatuur, design, techniek, ... zijn niet mogelijk zonder het verbeeldend denken. Ook bij bijvoorbeeld geschiedenis (bv. bij historisch inlevingsvermogen) en politiek (bv. bij het maken van politieke utopieën) zijn verbeeldend denken

vaak onontbeerlijk. De concrete materiële en immateriële zaken waarop de verbeelding van toepassing kan zijn, zijn ook erg uiteenlopend: ‘gebruiken, talen, bouwstijlen, kleding, voeding, gebruiksvoorwerpen, kennis en verhalen, enz.’ (van Heusden, 2010, p.14).

4.2 Het belang van verbeelden in cultuureducatie?

Om een besef te hebben van je eigen cultuur of die van anderen - kortweg: om cultureel bewust te zijn - is het belangrijk om de vaardigheid van het verbeelden te ontwikkelen en te oefenen. Via de cognitieve vaardigheid van het verbeelden kunnen mensen iets toevoegen aan de werkelijkheid die zij waarnemen, beleven en zich herinneren. Het bedenken en creëren van nieuwe situaties kan intuïtief en spontaan gebeuren, maar het kan ook een manier zijn om bewust om te gaan met de omgeving. Via verbeelding kan dus gereflecteerd worden op de manier waarop mensen vorm en betekenis geven. Verbeelding kan dus een reflectie op cultuur inhouden. Dit maakt dat via dat verbeelden het denken over cultuur en (uiteindelijk) het cultureel bewustzijn rijker kan worden.

4.3 De ontwikkeling van verbeelden

4.3.1 Verbeelden: 2-3,5 jaar

<i>Representatie van het ik</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> De vaardigheid ontluikt om een verbale of visuele representatie te geven aan het ‘ik’. Dit gebeurt op basis van herinnering. Net zo goed spelen bij deze representatie ook narratieve conventies die verder gaan dan de objectieve herinnering. Dit wordt ook de ‘extended self’ of ‘remembered self’ genoemd (Bruner, 1994). Er is dus ook sprake van een (re)creatie van het begrip dat kinderen van zichzelf hebben. Dat narratieve laat toe om verschillen of discrepanties en anomalieën of dissonanten die ervaren kinderen met betrekking tot dat zelfbeeld weg te redeneren/creëren.
<i>Eenvoudig gebruik van symboolsystemen</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> Er is een ontluikend gebruik van (aanwezige) symboolsystemen. Kinderen gebruiken de mentale redenering dat iets ‘symbool staat’ voor iets anders. Zo begrijpen kinderen vanaf de leeftijd van drie à vier jaar de symbolische functie van tekeningen (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> er is het eenvoudige gebruik van objecten om een ander object voor te stellen. » <i>Illustratie:</i> er is het eenvoudige gebruik van gesproken woorden, afbeeldingen, gebaren, muzikale patronen, enz. (Gardner, 1991).
<i>Contrafeitelijk denken</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf ongeveer twee jaar kan op basis van de eigen waarneming contrafeitelijk worden gedacht. Dit betekent: mentaal de uitkomst van een situatie veranderen door factoren te veranderen. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen kunnen ‘wat als’-gedachten hebben (‘Wat als mijn papa een aap was?’).
<i>Denken kan zonder waarneming of concepten</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen realiseren zich dat het denken plaats vindt in het hoofd van de mens en dat mensen daarmee over iets kunnen denken zonder het te zien, aan te raken of er over te praten (Berk, 2010).
<i>Nieuwe rollen en functies verbeelden</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf drie jaar kunnen kinderen flexibel objecten en gebeurtenissen verbeelden in een functie of rol die los staat van die in de werkelijkheid (Berk, 2010). Zo ontstaat ook – tussen de leeftijd van tweeënhalf en vijf jaar - de appreciatie voor humor en metaforen. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> onder de drie jaar ziet een kind een koffietas enkel als iets om uit te drinken. Kinderen hebben moeite een object dat al een evident gebruik heeft, te gebruiken als een

		<i>symbool of ander object. Vanaf 3 jaar kan de koffietas voor het kind echter ook dienst doen als een hoofddeksel (Berk, 2010).</i>
Begrip van fantasie	VV	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen kunnen op basis van de eigen perceptie een onderscheid maken tussen wat echt en niet echt is, tussen wat realiteit is en wat schijn is (Berk, 2010). Kinderen kunnen hierin echter nog gemakkelijk misleid worden door volwassenen. Toch is er vanaf die leeftijd het begrip dat door middel van fantasie de werkelijkheid kan overstegen worden.
Imitatie en naspelen als reflectie op de omgeving	LU	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding blijft in deze leeftijdsfase vooral bestaan uit het imiteren en nadoen ('spelen') van waargenomen situaties en handelingen. Via deze vormen van verbeelden wordt – op basaal niveau - gereflecteerd over algemene zaken en situaties. Kinderen reflecteren echter (nog) niet over zichzelf, het eigen handelen en doen, de eigen toekomst of eigen herinnering (Nelson, 2005). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: vanaf ongeveer 2,5 jaar kunnen kinderen samen verschillende rollen creëren en coördineren in een complex verhaal/ rollenspel. Het gaat echter wel steeds om het 'uitbeelden' van alledaagse rollen, zoals vader en moeder spelen (Berk, 2010).</i>

4.3.2 Verbeelden: 4-6 jaar

Verbeelding meer dominant		<ul style="list-style-type: none"> Naast de sterke dominantie van waarneming, wordt ook de vaardigheid van het verbeelden sterk gebruikt in deze leeftijdsgroep (CiS-Ndl, 2010). Kinderen tussen 4 en ongeveer 9 jaar worden ook technisch gezien steeds beter in vorm geven van hun verbeelding (bv. tekeningen). Later (leeftijd 9 tot 11 jaar) is er op dat vlak een zekere terugval (Gardner, 1994).
Complexere mentale representaties zonder waarneming	VV	<ul style="list-style-type: none"> Er is een groeiende complexiteit van mentale representaties. Er is steeds meer mogelijkheid om dingen voor te stellen zonder (voorafgaande) directe waarneming.
Mentale representaties combineren	VV	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen krijgen het vermogen om twee mentale representaties naast elkaar in hun hoofd te hebben en hiermee kunnen ze nieuwe combinaties maken (CiS-Ndl, 2010).
Fantasierijker/ plezier van fantasie	VV	<ul style="list-style-type: none"> De verbeelding wordt fantasierijker en kan verder afwijken van de waargenomen werkelijkheid (CiS-Ndl, 2010). Kinderen weten dat fantasiespel positief aan te wenden als een bron van plezier en speelse creativiteit (Struyven, et al, 2009). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: het toedichten van bepaalde onverknelijke kenmerken aan objecten of personen, komt tot uiting in onder meer rollenspel (bv. het spelen van mensen die kunnen vliegen).</i>
Manipulatie herinneringen	VV	<ul style="list-style-type: none"> Er is een sterke toename in het manipuleren en veranderen van herinneringen.
Besef van representativiteit	VV	<ul style="list-style-type: none"> Tussen vier en zeven jaar neemt bij kinderen het besef toe dat verbeelding en andere denkprocessen eigenlijk representatieve activiteiten zijn (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen beseffen dat je door aan iets te denken niet iets in realiteit verandert.</i> » <i>Illustratie: vanaf de leeftijd van ongeveer 5 jaar krijgen kinderen meer greep op de vervrijzende functie van metaforen. Zo beseffen ze dat wanneer iemand zegt 'ik sterf van de honger' deze persoon niet echt aan het sterven is (Gardner, 1994).</i>
Nadenken over toekomst	VV	<ul style="list-style-type: none"> Op basis van aanwezige gedachten over het verleden (herinneringen) kan worden nagedacht over de toekomst. Dit temporeel inzicht laat het plannen van de toekomst toe.

<i>Planning met eenvoudige codes/ tekens</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf vier jaar kunnen kinderen plannen. Zo kunnen ze vooraf bepalen wat ze gaan maken. Daarbij gebruiken ze hun eigen codering met aanvankelijk zeer eenvoudige tekens. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> voor de leeftijd van vier jaar zullen kinderen bij het spelen met klei willekeurige vormen kneden. Vanaf vier jaar bepalen kinderen op voorhand dat ze bijvoorbeeld een taart of een huis gaan maken.
<i>Besef van verbeelden</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van vier jaar ontstaat een besef van de activiteit van het verbeelden zelf. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> tijdens het tekenen zijn kinderen zich bewust van het feit dat ze een beeld aan het maken zijn (Schasfoort, 2007).
<i>Naamkeurigere representaties</i>	MT	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf drie à vier jaar zijn de eigen creaties van de kinderen steeds betere representaties van de werkelijkheid, waarbij een grafische vorm kan worden gegeven aan een meer globaal concept van een object (Arnheim, 1974) <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> in de tekeningen die kinderen maken is de werkelijkheid steeds beter herkenbaar. Ook op basis van een concept (bv. 'een vogel') kunnen tekeningen worden gemaakt. Hun beeldend werk krijgt daarbij steeds meer details of er wordt bijvoorbeeld beweging gesuggereerd (Schasfoort, 2007).
<i>Constructiespel</i>	MT	<ul style="list-style-type: none"> Het constructiespel ontwikkelt zich: kinderen gaan objecten manipuleren om iets te produceren of te bouwen (Struyven, et al, 2009).

4.3.3 Verbeelden: 6-8 jaar

<i>Verbeelding van groot belang</i>		<ul style="list-style-type: none"> Het belang van verbeelding is groot in deze leeftijdsfase. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen spelen op deze leeftijd vaak (spontaan) rollenspelen.
<i>Grotere cognitieve mogelijkheden</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> De eigen verbeelding krijgt een ander karakter dan bij jongere kinderen. De redenen hiervoor zijn de grotere cognitieve mogelijkheden van deze leeftijd, zoals de mogelijkheid tot complexere mentale representaties, een efficiënter geheugen, een betere concentratie (CiS-Ndl, 2010).
<i>Verbeelden volgens concepten</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> De vaardigheid van het verbeelden hangt steeds meer samen met het denken in concepten (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen van deze leeftijd kunnen nadenken over perfecte of ideale vormen van iets (bijvoorbeeld de ideale vriend of de perfecte tennisser). Voor dit soort voorstellingen zijn zowel een sterke verbeelding als concepten nodig (CiS-Ndl, 2010).
<i>Meer detail</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> De werkelijkheid wordt steeds minder scriptmatig voorgesteld maar meer met een plot en uitgewerkte details (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> wanneer kinderen een verhaal dramatiseren, kent dit al meer de kenmerken van een plot (introdutie personages, tijdsverloop, spanningsboog, ...) en vertoont dit specifieke details.
<i>Associatief spel</i>	LU	<ul style="list-style-type: none"> Bij de overgang van kleuteronderwijs naar lager onderwijs is er sprake van associatief spel: de kinderen zijn samen bezig maar zonder samen te werken aan een gemeenschappelijke taak. Ze praten wel met elkaar en informeren elkaar over hun eigen ideeën en resultaten (Struyven, et al, 2009).
<i>Maken of doen belangrijk</i>	LU MT	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding wordt vaak gekoppeld aan iets maken of doen (CiS-Ndl, 2010).
<i>Experimenteer en constructie-</i>	MT	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van zes tot twaalf jaar hebben kinderen een sterke interesse in experimenteer- en constructiespelen. Het kind doet ervaring op met allerlei materiaal. Het

<i>spelen/verkenning materiaal</i>		constructiemateriaal zet kinderen aan tot denken en experimenteren, tot ontwerpen en zoeken naar nieuwe oplossingen (Struyven, et al, 2009).
<i>Organisatie en compositie</i>	MT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bij een eigen creatie hebben kinderen een groeiende aandacht voor organisatie en compositie. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> bij het maken van een schilderij wordt meer rekening gehouden met structuur en schikking van vormen en kleuren. » <i>Illustratie:</i> de leeftijd van 6 à 7 jaar is cruciaal in de muzikale ontwikkeling. Kinderen beginnen te experimenteren met muziek, zowel het beluisteren ervan als het zelf maken. Ze imiteren liedjes maar gaan ook zelf liedjes maken (Gardner, 1994).

4.3.4 Verbeelden: 8-10 jaar

<i>Echtheid</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Er wordt een onderscheid gemaakt tussen het echte zelf en het ideale zelf. Er is een grote belangstelling voor de reële werkelijkheid en de echtheid van situaties.
<i>Realisme</i>	VV MT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Er is een sterke appreciatie van fotografisch realisme (Rosenblatt & Winner, 1988) en een verlangen naar een natuurgetrouwe weergave van dingen. Kinderen willen wat ze met de ogen waarnemen zo goed mogelijk gelijkend vormgeven. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> in eigen tekeningen wordt de grootteverhouding realistischer (Schasfoort, 2007). Bij een onderwerp zoals 'Ik help moeder met het verzorgen van de bloemen' wordt moeder ook als grootste vorm weergegeven. De creativiteit en de fantasie lijkt ook teruggedrongen in tekeningen en het logisch redeneren en een waarheidsgetrouwe weergave krijgen de bovenhand (Struyven, et al, 2009).

4.3.5 Verbeelden: 10-12 jaar

<i>Informatie manipuleren</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Er is de groeiende capaciteit om informatie die niet direct tastbaar is te manipuleren. Dit gebeurt het eerst op het vlak waarop men ervaring of kennis heeft.
<i>Belang echtheid</i>	VV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Er is bij de kinderen nog steeds belangstelling voor de werkelijkheid en de echtheid van situaties. Verbeelding moet dan ook de suggestie wekken van realiteit of moet in ieder geval reëel of echt voelen. Wat als echt wordt ervaren is vaak een uitvergroting van een deel van de ervaring of een stereotype afgeleide van ervaring (CiS-Ndl, 2010).
<i>Fantastische elementen met stereotiepe kenmerken</i>	VV LU	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tegelijk is er binnen deze leeftijdsfase naast een belangstelling voor echtheid ook interesse voor extreem fantastische elementen. Deze fantastische elementen vertonen stereotypische kenmerken en zijn dan ook voorbeelden van conceptuele metaforen (verbeeldingen van een concept) (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> de kinderen kunnen in een dramaspel de intentie hebben de werkelijkheid zo goed mogelijk na te spelen, maar soms verschijnen er toch bovennatuurlijke figuren op het toneel zoals weervolven, geesten... Dit laatste lijkt te gebeuren op momenten dat kinderen er met 'echtheid' alleen even niet uitkomen. Een 'geest' kan als het ware bemiddelen tussen bijvoorbeeld de lastig te vatten abstracte concepten 'leven' en 'dood'. Superhelden of magische objecten kunnen oplossingen bieden voor kwesties die jonge adolescenten zelf nog niet bevatten, of waar zij machteloos tegenover staan (CiS-Ndl, 2010).
<i>Emoties faken</i>	LU	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinderen kunnen op deze leeftijd emoties faken (Bukatko & Daehler, 1995).

4.3.6 Verbeelden: 12-14 jaar

<i>Geconsolideerde verbeeldingen</i>	VV	<ul style="list-style-type: none">Vanaf de puberteit (gemiddeld op de leeftijd van elf à twaalf jaar voor respectievelijk meisjes en jongens) veranderen verbeeldingen die vaak worden gebruikt in abstracte, geconsolideerde verbeeldingen (symbolen of concepten) (CiS-Ndl, 2010).
--------------------------------------	----	--

4.3.7 Verbeelden: ouder dan 18 jaar

<i>Mogelijk toename creativiteit</i>	VV LU MT	<ul style="list-style-type: none">Tussen achttien en dertig jaar vindt mogelijk nog een toename in creativiteit plaats. De creatieve bekwaamheid van mensen piekt vaak zelfs vaak na de dertig jaar, hoewel dit varieert volgens de specifieke disciplines (Berk, 2010).
<i>Geïntegreerde ideeën</i>	VV	<ul style="list-style-type: none">Vanaf veertig jaar zal creativiteit vaker de vorm aannemen van geïntegreerde ideeën en veranderen van zelfexpressie naar meer altruïstische doelen (Berk, 2010).

4.4 Een voorbeeld uit de klaspraktijk: Partituren maken en doorgeven

'Partituren maken en doorgeven' is de titel van een les voor kinderen vanaf negen jaar (derde leerjaar). De les stelt het verzinnen en verbeelden van muziek centraal. Het doel van de les is dat kinderen zelf een partituur voor een muziekstuk maken. Ze doen dat in kleine groepen. Op voorhand bepalen ze zelf welke klanken en geluiden in het muziekstuk zullen voorkomen. Voor het maken van de partituur zelf gebruiken de leerlingen lijnen, stippen en tekeningen in plaats van noten. De leerlingen leren zo dat een muziekstuk een bepaald onderwerp heeft en dat dat onderwerp op verschillende manieren kan worden weergegeven (met verschillende symbolen). Vervolgens bestuderen de groepjes een partituur van een andere groep en raden zij waarover de partituur en de muziek gaat. De verschillende groepen voeren vervolgens eenzelfde partituur uit. Er wordt gereflecteerd over de verschillen in uitvoering, de verschillen in interpretatie van de gebruikte symbolen in de partituur, de verschillen in onderwerpen en uitdrukkingsvormen, ...

Deze les verwezenlijkt voornamelijk doelen met betrekking tot Muzische Vorming (Muziek).

Deze les spreekt vooral de vaardigheid van het verbeelden aan. Dit is op de leeftijd van negen jaar nog steeds een dominante culturele basisvaardigheid. Zoals eigen aan deze leeftijd, wordt het verbeelden hier sterk gelinkt aan enkele concepten (Wat is een partituur? Wat is een muziekstuk? ...). Het experimenteren met associaties (van klank naar notitie) is iets wat kinderen ook al op vroegere leeftijd kunnen. Het opstellen van een partituur gaat echter voort op het vermogen om in de eigen creatie een zekere ordening of compositie aan te brengen.

Dit voorbeeld is gebaseerd op een les beschreven in: www.muziekmuzisch.net

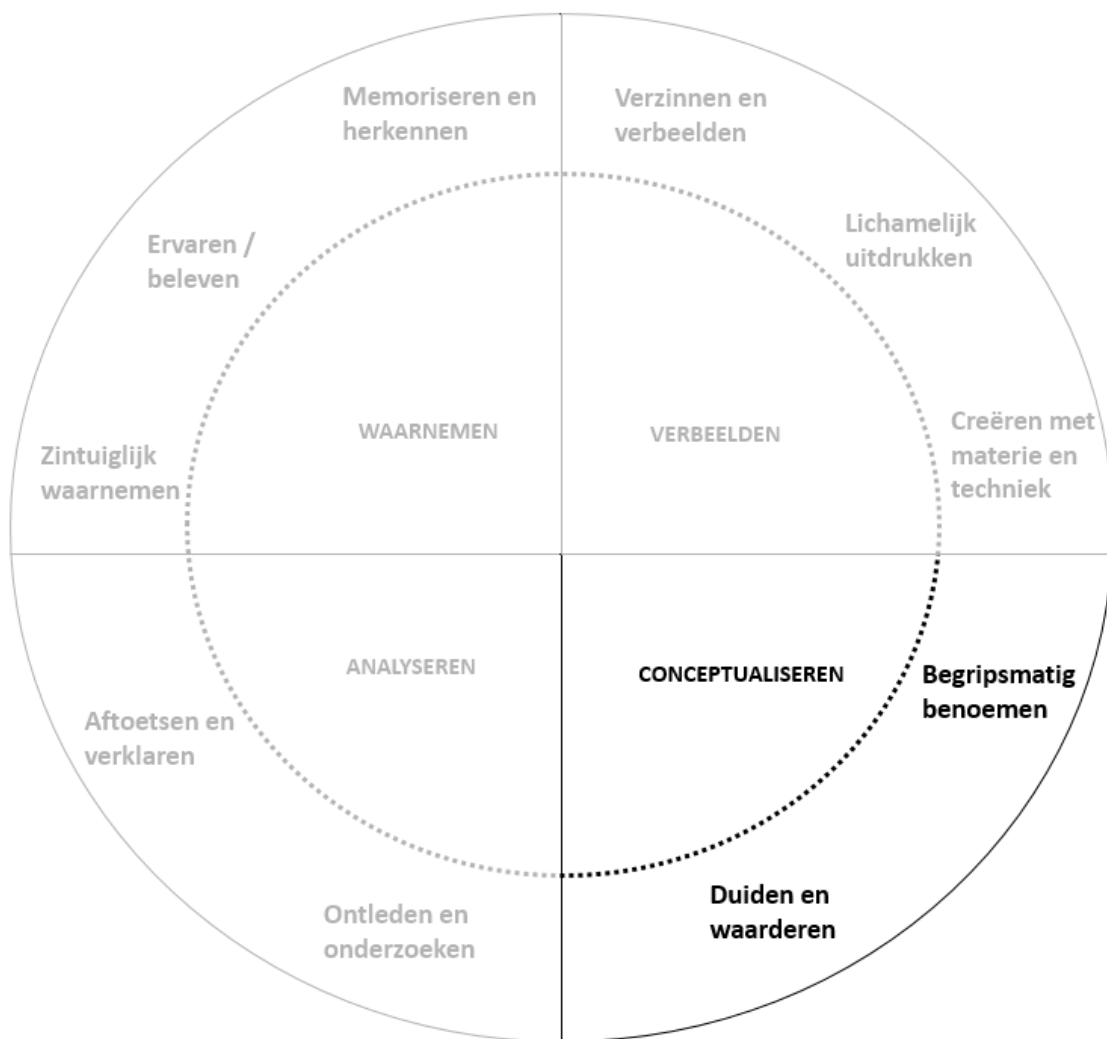
5 | Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid conceptualiseren

5.1 Wat is conceptualiseren?

Conceptualiseren is - in tegenstelling tot waarnemen en verbeelden - een meer abstraherende cognitieve vaardigheid. Conceptualiseren is het abstraheren van de concrete waarneming(en) en verbeelding(en) tot concepten of begrippen. Dat proces is noodzakelijk om de verschillende dingen die we waarnemen en maken vlot en snel onder bepaalde noemers te kunnen brengen.

Het conceptualiseren is een vaardigheid die heel dicht bij het talige vermogen ligt. Want bij zowel geschreven als gesproken taal gaat het om het omzetten van concrete elementen in abstracte ordening, categorisering en tekens. De klassieke vormen van geletterdheid steunen op dat principe (prozageletterdheid, documentgeletterdheid, gecijferdheid), maar ook bij andere vormen van geletterdheid (beeldgeletterdheid, digitale geletterdheid, muzikale geletterdheid) is conceptualisering nodig. Het gaat dan vaak om andere symbolsystemen dan het gesproken of geschreven woord. Bijvoorbeeld bij het omzetten van een melodie naar een partituur, het omzetten van een klassituatie in een pictogram, het beschrijven van een gevoel met een *emoticon*, enz.

Conceptualiseren betekent in de eerste plaats dat een abstract concept (d.i. een noemer, begrip of label) aan iets wordt toegekend. Dit kunnen we samenvatten als *begripsmatig benoemen*. Dat benoemen, wat een activiteit is die als quasi typisch menselijk kan worden beschouwd, betekent ook dat vorm en betekenis wordt gegeven aan de wereld. Dat kan niet neutraal of objectief, het vergt immers steeds een bepaald interpretatie (van Heusden, 2012). Conceptualisering impliceert dus ook het ‘(...) *maken van de werkelijkheid*’ (van Heusden, 2010, p.14). Het is een manier om de werkelijkheid naar onze hand te zetten. Vandaar dat we onder conceptualiseren ook het *duiden en waarderen* plaatsen. Dit impliceert het gebruik van de abstracte noemers of labels om een duiding of waardering (een positieve of negatieve interpretatie) weer te geven.



Basisvaardigheid	CONCEPTUALISEREN	Afkorting
Deelvaardigheid	Begripsmatig benoemen van cultuur	BB
Deelvaardigheid	Duiden en waarderen van cultuur	DW

5.2 Het belang van conceptualiseren in cultuureducatie?

Om een besef te hebben van je eigen cultuur of die van anderen - kortweg: om cultureel bewust te zijn - is het belangrijk om de vaardigheid van het conceptualiseren te ontwikkelen en te oefenen. Via de cognitieve vaardigheid van het conceptualiseren kunnen mensen de werkelijkheid (die zij waarnemen, beleven en zich herinneren of ook zelf maken) bevatten en begrijpen. Dit stelt hen ook in staat om de menselijke cultuur beter te begrijpen. Het menselijke denken en handelen begripsmatig te benoemen en te duiden en waarderen is op zich een basis voor een groter *zelfbegrip*. Het creëert inzicht in hoe en waarom mensen in een bepaalde situatie op een bepaalde manier denken en handelen. Dit maakt dat via dat conceptualiseren het denken over cultuur en het cultureel bewustzijn rijker kan worden.

5.3 Evolutie van het conceptualiseren

5.3.1 Conceptualiseren: 2-3,5 jaar

<i>Egocentrische taal ontstaat</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Het gebruik van taal ontstaat. Het taalgebruik is eerst egocentrisch (taal die niet bedoeld is voor anderen) en wordt daarna langzaam aan sociaal.
<i>Symbolen linken aan normen, inhouden, codes</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Arbitraire elementen worden symbolen en symboolsystemen als ze gelinkt worden met normen, inhouden en codes. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> een bepaalde pictogram kan symbool staan voor een bepaalde persoon, bepaalde boek van een lokaal of een bepaalde activiteit.
<i>Categoriseren op basis van functie en gedrag</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Tussen twee en vier jaar verwerven kinderen de vaardigheid om objecten te categoriseren op basis van een gemeenschappelijke functie en gemeenschappelijk gedrag. Het gaat wel om direct waarneembare functies en gedrag. De kinderen bedenken ook ideeën over de kenmerken die de leden van een welbepaalde categorie delen (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> de kinderen stellen dat 'alle draken gevaarlijk zijn'.
<i>Vertrouwde objecten sorteren</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Tussen twee en vier jaar krijgen kinderen het vermogen om vertrouwde objecten te sorteren in hiërarchisch georganiseerde categorieën (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen kunnen sorteren volgens algemene categorie (bv. meubel), basiscategorie (bv. stoel) en subcategorie (bv. schommelstoel).
<i>Correct temporeel rapporteren</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf drie jaar kunnen kinderen verbaal en in de correcte temporele volgorde rapporteren wat er gebeurt. Dit gaat specifiek om gebeurtenissen waarmee ze vertrouwd zijn (McCabe & Peterson, 1991) <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> ze kunnen een aantal gebeurtenissen van een normale klasdag in volgorde overlopen.
<i>Een vorm als herkenbaar duiden</i>	DW	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf drie jaar kunnen kinderen vaststellen dat ze iets in een herkenbare vorm getekend hebben (Berk, 2010).

5.3.2 Conceptualiseren: 4-6 jaar

<i>Categorisering op basis van waarneming</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Gelijkenissen in waarneming vormen nog steeds de directe basis voor categorisering. Kinderen van deze leeftijd categoriseren hun omgeving nog voornamelijk op basis van waarneming (schematisch) en slechts zelden op basis van concepten (taxonomisch). Dingen horen dus bij elkaar omdat ze op elkaar lijken en niet omdat ze op een abstracter niveau bij elkaar horen (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> een hond en een kat zullen dus eerder in dezelfde categorie worden geplaatst dan een hond en een slak (CiS Ndl).
<i>Dichotome conceptualisering</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> De conceptualisering van kinderen van deze leeftijd is dichotoom ('alles of niets'). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen begrijpen dat iets mooi of lelijk kan zijn, maar niet allebei tegelijk (CiS-Ndl, 2010).
<i>Zelfbeschrijvingen geven</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen zijn steeds beter in staat om zelfbeschrijvingen te geven (Struyven, et al, 2009). Soms gebruiken kinderen van deze leeftijd al zelfconcepten, maar deze zijn dan direct gelinkt aan een handeling van dat moment (CiS-Nld, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> een kind zal de uitspraak 'ik ben sterk' enkel doen wanneer het een daad doet waaruit dat blijkt (bv. een stoel optillen) (CiS-Ndl, 2010).

Noodzaak om te benoemen	BB	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen beseffen steeds meer dat in bepaalde gevallen meer zaken moeten benoemd worden dan in anderen. <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> vanaf de leeftijd van drie tot zes jaar groeit het besef bij kinderen dat er meer verbale omschrijving nodig is aan de telefoon (Berk, 2010). Wanneer aan kinderen gevraagd wordt om een luisteraar te vertellen hoe ze een simpele puzzel moeten oplossen geven ze meer specifieke aanwijzingen via de telefoon dan in face-to-face conversaties.
Creatief coderen van de werkelijkheid	BB	<ul style="list-style-type: none"> Tussen de leeftijd van vijf tot acht jaar gebeurt het coderen creatief. Zo gebruiken kinderen gemakkelijk een zelfbedachte beeldtaal. Daardoor is er een groot verschil tussen wat het kind innerlijk aan voorstellingen opbouwt en wat het beeldend realiseert. Er is met andere woorden sprake van een gecodeerde werkelijkheid. <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> een onderzoek bij Egyptische kinderen toont aan dat zij vaak een gesloten staande rechtboek gebruiken als code voor 'mens'. Een mogelijke reden hiervoor is dat zowel mannen als vrouwen in Egypte lange djellaba's dragen (Schasfoort, 2007). <i>Illustratie:</i> kinderen kunnen de afspraak maken 'zo teken ik nu een huis' of 'dit teken is voor mij een meneertje'. Zo kunnen kinderen het onderwerp in hun beeldend werk aangeven door een met zichzelf overeengekomen codeteken (Schasfoort, 2007).
Vaak foute concepties	DW	<ul style="list-style-type: none"> Er worden vaak foute concepties gemaakt, wat een vertekening kan geven in waardering. <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> De ideeën van kinderen van deze leeftijd over kunst zijn vaak fout. Zo kunnen ze bijvoorbeeld denken dat kunst door machines wordt gemaakt. Of dat een groter kunstwerk altijd beter is dan een kleiner kunstwerk (Gardner, Winner & Kircher, 1975).
Conceptualisering beïnvloedt waarneming en verbeelding	VV	<ul style="list-style-type: none"> De vaardigheid van het denken in concepten heeft een invloed op de manier waarop kinderen waarnemen en verbeelden (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> Kinderen van deze leeftijd kunnen nadenken over perfecte of ideale vormen van iets (bijvoorbeeld de ideale vriend of de perfecte tennisser). Voor dit soort voorstellingen zijn zowel een sterke verbeelding als concepten nodig (CiS-Ndl, 2010).
Capaciteit concepten te linken	DW	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van vijf jaar neemt de rudimentaire capaciteit om concepten aan elkaar te linken toe. <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> men komt tot het besef dat 'Ik ben goed in tekenen' zowel betrekking heeft op het tekenen thuis als het tekenen in de klas.

5.3.3 Conceptualiseren: 6-8 jaar

Gebruik van (abstracte) concepten	BB	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen maken steeds meer gebruik gemaakt van (abstracte) concepten in plaats van louter (concrete) extern waarneembare kenmerken. Dat is ook het geval bij het beschrijven van zichzelf. <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> kinderen gaan zichzelf beschrijven op basis van vaardigheden en voorkeuren niet (louter) op basis van fysieke kenmerken (bv. haarkleur).
Concepten staan los van unieke kenmerken	BB	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen begrijpen dat een concept (bv. kleiner) los staat van de unieke kenmerken van een object en af kan hangen van de context. Dit neemt niet weg dat abstractere concepten wel nog vaak geïsoleerd gebruikt worden en conceptualisering door het kind vaak nog dichotoom is ('alles of niets') (CiS-Ndl, 2010).
Familiarisering met symbolen en codes	BB	<ul style="list-style-type: none"> Binnen deze leeftijdsgroep is er een sterke familiarisering met symbolen en codes (Gardner, 1994).
Narratief bewustzijn	BB	<ul style="list-style-type: none"> Tegen de leeftijd van zes jaar hebben kinderen normaal een narratief bewustzijn (Nelson, 2005) dat zich steeds verder ontwikkelt. Dit impliceert dat het vermogen om

		taal te gebruiken en te begrijpen groeit en dat verhalen een steeds belangrijkere rol gaan spelen.
Meer organisatie en detail in verhalen	BB	<ul style="list-style-type: none"> Het vertellen van verhalen verbetert op vlak van organisatie, detail en expressie. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> een typisch verhaal van 4- à 5-jarigen stelt wat er gebeurd is, terwijl 6- à 7-jarigen oriënterende informatie includeren (tijd, plaats, participanten) en veel connectieven kennen die leiden tot coherentie in het verhaal ('daarna', 'vervolgens', 'dan', 'uiteindelijk', 'en toen') (Berk, 2010).
Metalinguïstisch besef	DW	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van zes jaar ontstaat het metalinguïstisch besef. Dat betekent dat kinderen met taal kunnen reflecteren op taal zelf en het gebruik van taal.
Intenties mee in beschouwing nemen	DW	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen tussen zes en acht jaar nemen intenties mee in beschouwing bij het uitleggen van het gedrag van anderen (McCabe & Peterson, 1991).
Confermeren naar concepten/aversie voor kritiek	DW	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen beginnen zich te vergelijken met wat ze denken dat anderen van hen verwachten en stellen zich niet graag bloot aan kritiek van anderen. Ze zijn zich dus beter bewust van sociale structuren en welke morele standaarden en gedrag daarbij horen (CiS-Ndl, 2010) <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen conformeren zich naar bijvoorbeeld 'broer' of 'zus', maar ook 'jongen' of 'meisje'.

5.3.4 Conceptualiseren: 8-10 jaar

Conceptualiseren dominante vaardigheid		<ul style="list-style-type: none"> Conceptualisering is op deze leeftijd dominant. De verbeelding en waarneming staan vaker in dienst van de conceptualisering (CiS-Ndl, 2010).
Meer gebruik abstracte concepten	BB	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen linken specifieke gedragskenmerken aan abstractere concepten. Kinderen raken steeds meer bedreven in het hanteren van (enkelvoudige) abstracte begrippen. Deze ontwikkeling zet zich na deze leeftijdsfase verder door. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen maken redeneringen zoals 'ik ben populair omdat ik gebeimen kan bewaren' (CiS-Ndl, 2010).
Gecoördineerd zelfbeeld	BB	<ul style="list-style-type: none"> De representaties van het zelf worden minder concreet en krijgen steeds meer de vorm van abstracte concepten (bijvoorbeeld 'vriendelijk' of 'slim'). Dit komt ook doordat kinderen zich meer vergelijken met andere kinderen. Ook worden meer verschillende aspecten van het zelf gecoördineerd in één zelfbeeld (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> zelfconcepten als 'slim' en 'dom' kunnen bij kinderen vaker naast elkaar bestaan. Bijvoorbeeld: 'ik voel me slim bij de taalles, maar dom bij rekenen' (CiS-Ndl, 2010).
Langere, coherente verhalen met evaluatieve commentaar	DW	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf ongeveer acht jaar gebruiken kinderen een inleiding en samenvatting om hun persoonlijk verhaal te vertellen (McCabe & Peterson, 1991). Vanaf de leeftijd van negen jaar (tot ongeveer elf jaar) worden de verhalen zelf langer, worden ze meer coherent en omvatten ze meer evaluatieve commentaar (Berk, 2010).
Misconcepties over kunst nemen af	DW	<ul style="list-style-type: none"> Tegen de leeftijd van tien jaar zijn de meeste 'onvolwassen' misconcepties over kunst zijn verdwenen. Toch blijft er onzekerheid over het begrip van kunst (Gardner, 1991).
Conversatiestrategieën meer verfijnd	DW	<ul style="list-style-type: none"> Conversatiestrategieën worden meer verfijnd (Berk, 2010) <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen zijn beter in staat om dingen op zo een manier te vragen dat ze hun zin krijgen. Wanneer volwassenen weigeren om een verlangd object te geven gaan negenjarigen hun tweede verzoek veel beleefder stellen. vijfjarigen doen dit nog niet.

5.3.5 Conceptualiseren: 10-12 jaar

<i>Vermogen tot abstractie neemt toe</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Het vermogen tot abstractie neemt verder toe. Vanaf de leeftijd van elf jaar worden simpele abstracte begrippen geïntegreerd in nog abstractere begrippen (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> begrippen als 'slim', 'nieuwsgierig', 'creatief', ... worden geïntegreerd in nog abstractere begrippen als 'intelligent' (CiS-Ndl, 2010).
<i>Gebruik van sociaal-wenselijke stereotypering</i>	DW	<ul style="list-style-type: none"> In het sociale verkeer geeft deze leeftijdsgroep zichzelf en anderen vaak weer in (sociaalwenselijke) stereotyperingen (CiS-Ndl, 2010).
<i>Zelfbeschrijving op basis van psychologische kenmerken</i>	DW	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf deze leeftijd gebeurt de zelfbeschrijving ook basis van psychologische kenmerken: 'er kan iemand bestaan die op mij lijkt, die net zo praat als ik, maar nooit iemand die hetzelfde denkt als ik'. Vanaf de jonge adolescentie kunnen kinderen tegengestelde gedragingen van zichzelf in verschillende situaties opnoemen, maar kunnen ze deze vaak nog niet met elkaar in verband brengen (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> <i>Illustratie:</i> jongadolescenten kunnen zichzelf beschrijven als 'extravert' wanneer ze bij vrienden zijn en als 'depressief' wanneer ze bij de ouders zijn. Ze zien beide gedragingen meestal als twee op zichzelf staande feiten.
<i>Gevoeligheid clichématige ijkpunten in eigen levensloop</i>		<ul style="list-style-type: none"> Rond de leeftijd van negen of tien jaar ontstaat er een groeiende gevoeligheid voor clichématige ijkpunten/stereotype gebeurtenissen in het beschrijven en voorspellen van de eigen levensloop. Deze worden als basis gebruikt om het eigen leven te structureren (geboorte, diploma, trouwen, kind, begrafenis, enz.) (CiS-Ndl, 2010).

5.3.6 Conceptualiseren: 12-14 jaar

<i>(Zelf)definïering door middel van principes en waarden</i>	DW	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van dertien jaar omschrijven en definiëren kinderen zichzelf niet enkel meer door middel van waarneembare kenmerken en gedrag en vaardigheden maar ook door middel van principes en waarden.
---	----	--

5.3.7 Conceptualiseren: 14-16 jaar

<i>Bundelen tot abstract concept of idee</i>	BB	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen kunnen steeds beter kenmerken, gedragingen en gebeurtenissen bundelen tot een abstract concept of idee (CiS-Ndl, 2010).
--	----	--

5.3.8 Conceptualiseren: 16-18 jaar

<i>Behoeft aan debat en discussie</i>	DW	<ul style="list-style-type: none"> In deze midden- en late adolescentie ontstaat steeds meer behoefte aan debat en discussie. Jongeren proberen ideeën van anderen, ook van andere samenlevingen, steeds vaker op de proef te stellen, uit te testen (CiS-Ndl, 2010).
---------------------------------------	----	--

5.4 Een voorbeeld uit de klaspraktijk: Modernistische architecten

'Modernistische architecten' is de titel van een lessenreeks over architectuur voor leerlingen tussen 14 en 18 jaar (tweede en derde graad secundair onderwijs).

De lessenreeks vertrekt vanuit de teksten (manifesten) van vier belangrijke modernistische architecten: Henry van de Velde (1902), Adolf Loos (1910), Le Corbusier (1918) en Hannes Meyer (1928). De teksten vormen de leidraad voor de lessenreeks. In de lessen wordt aan de leerlingen gevraagd om aan de hand van de teksten de aspecten van het modernisme te bespreken (architectonische, maar via de architectuur ook de maatschappelijke en culturele aspecten). Vervolgens moeten de leerlingen in groepjes de essentie uit een van de teksten halen, bijhorend materiaal verzamelen en dit klassikaal presenteren.

De lessenreeks heeft tot doel de leerlingen te laten kennis maken met de geschiedenis van het modernisme en hen inzicht te geven in het verband tussen architectonisch, maatschappelijke en culturele ontwikkelingen. Verder leren de leerlingen historische informatie te verzamelen en te interpreteren. Deze lessenreeks bouwt vooral voort op de vaardigheid van adolescenten om vanuit een abstract concept (modernisme) specifieke kenmerken, gedragingen en gebeurtenissen te bundelen. Het in groep verwerken van de oorspronkelijke, historische teksten gaat voort op de behoefte aan debat en discussie die bij deze leeftijdsgroep erg leeft.

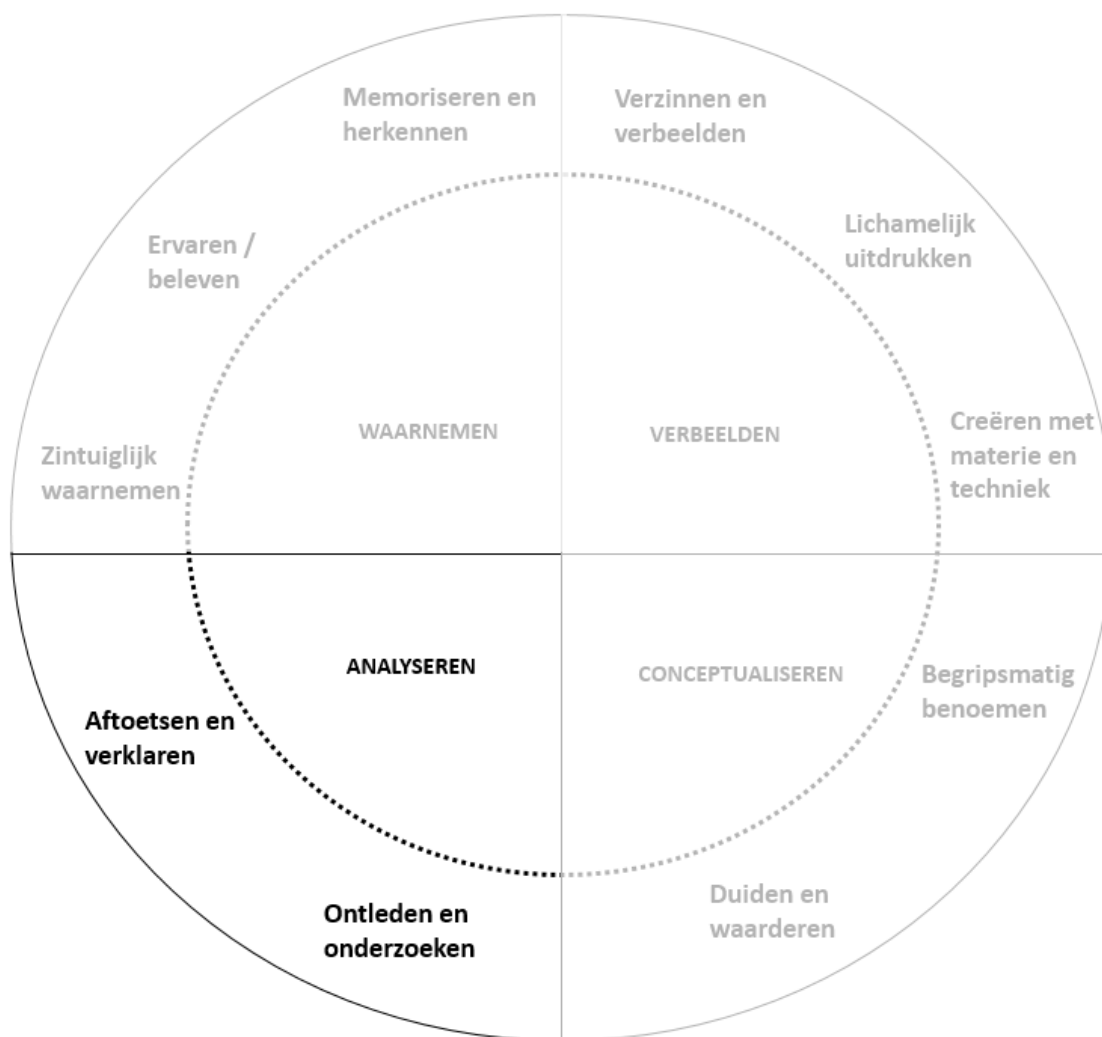
Deze lessenreeks verwezenlijkt doelen met betrekking tot Geschiedenis (kennis, inzicht en vaardigheden i.v.m. het historisch referentiekader, verzameling en bevraging historisch feitenmateriaal, historische redenering en rapportering) maar ook met betrekking tot Nederlands (lezen, spreken/gesprekken voeren) en Esthetica.

Dit voorbeeld is gebaseerd op de lessenreeks beschreven in: van Dijk, T. (2003). *School maken in Architectuur*. Downloadbaar op: <http://www.schoolmakeninarchitectuur.be/handleiding.pdf>

6 | Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheid analyseren

6.1 Wat is analyseren?

Analyseren is de vierde en laatste culturele basisvaardigheid. De CiS-theorie omschrijft de vaardigheid van het analyseren als een abstraherende cognitieve vaardigheid die sensorisch gestuurd is. Dit betekent ten eerste dat de vaardigheid voortgaat op de mogelijkheid om niet enkel concrete waarnemingen te gebruiken maar ook de abstracties daarvan. Van Heusden ziet daarom analyse als een vorm van ‘abstracte waarneming’ (2010, p.15). Ten tweede is het analyseren gericht op het leren *kennen* van de werkelijkheid en niet op het zelf *maken* van dingen (van Heusden, 2010). Het analyseren is daarmee een vaardigheid die dicht ligt bij wat ook ‘theoretisch denken’ (van Heusden, 2011, p.5) wordt genoemd. De bedoeling van dat soort denken is (onderliggende) modellen en structuren bloot te leggen. Dat klinkt heel algemeen, maar afhankelijk van het onderwerp kan analyse heel specifiek zijn: het kan gaan om het onderzoeken hoe een muziekinstrument in elkaar zit, het verklaren waarom een theaterstuk in een bepaalde stroming past, nagaan hoe schoonheidsidealen door de tijd zijn veranderd, ... Telkens betekent analyse dat de inbedding of context van een cultureel verschijnsel zo wordt benaderd dat de structuur of het systeem of de wetmatigheden die aan de basis liggen, duidelijk(er) worden. Dit omvat het onderzoeken van cultuur in de betekenis van het zoeken van structuren en patronen en het leggen van verbanden en relaties tussen verschillende types van informatie (gebaseerd op waarneming, verbeelding, abstracte concepten), alsook het toetsen of testen ervan aan de hand van andere/nieuwe informatie. Het eerste vatten we samen als *ontleden en onderzoeken*, het twee als *aftoetsen en verklaren*.



Basisvaardigheid	ANALYSEREN	Afkorting
Deelvaardigheid	Ontleden en onderzoeken van cultuur	OO
Deelvaardigheid	Aftoetsen en verklaren van cultuur	AV

6.2 Het belang van *analyseren* in cultuureducatie?

Om een besef te hebben van je eigen cultuur of die van anderen - kortweg: om cultureel bewust te zijn - is het belangrijk om de vaardigheid van het analyseren te ontwikkelen en te (blijven) oefenen. Net zoals de drie andere cognitieve vaardigheden helpt het analyseren om de werkelijkheid te bevatten en begrijpen. Analyseren is daarbij niet belangrijker dan de andere vaardigheden, ook al lijkt dat in het leerplichtonderwijs soms wel zo te zijn (SLO, 2009).

Wetenschappelijke, historische, maatschappelijke, ethische, ruimtelijke, ... analyses stellen mensen ook in staat om de menselijke cultuur beter te begrijpen. De analyses verklaren hoe en waarom mensen in een bepaalde situatie op een bepaalde manier denken en handelen.

6.3 Evolutie van het analyseren

6.3.1 Analyseren: 2-3,5 jaar

<i>Primitieve redeneringen</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Redeneringen op deze leeftijd zijn vaak primitief. Kinderen denken intuïtief over de wereld eerder dan op basis van logische analyse (Bernstein, Clarke-Stewart, Roy, Srull, Wickens, 1994). Kinderen geven wel verklaringen, maar die kloppen in bepaalde gevallen niet.
<i>Reversibel denken</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Tussen de leeftijd van twee en vier jaar beginnen kinderen transformaties op te merken en kunnen ze reversibel denken. Dit betekent dat ze een uitgevoerde handeling in gedachten terugdraaien naar de oorspronkelijke uitgangssituatie. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> een voorbeeld van reversibel denken is het begrip dat een bal van klei die uitgerold is tot een slang in zijn oorspronkelijke staat kan worden teruggebracht (Feldman, 2012).
<i>Eerste oorzaak-gevolg-redeneringen</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Er ontstaat ook een begrip van oorzaak-effect-relaties in vertrouwde contexten. Zo kunnen kinderen vanaf drie à vier jaar de oorzaken en gevolgen van de voor hen vertrouwde emoties omschrijven (Bukatko & Daehler, 1995). Het redeneren blijft wel onlogisch bij topics waar kinderen niet mee vertrouwd zijn, wanneer er te veel informatie is of bij contradictorische feiten die de kinderen niet kunnen verzoenen (Berk, 2010).

6.3.2 Analyseren: 4-6 jaar

<i>Theory of mind</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen beseffen en begrijpen dat andere mensen hun eigen ideeën (gedachten, redeneringen, verklaringen, ...) hebben. Dit wordt 'theory of mind' genoemd.
<i>Verklaring op grond van verbeelding</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Het analytisch vermogen van kinderen op deze leeftijd blijft beperkt. Vaak wordt nog verbeelding gebruikt als hulpmiddel om iets te verklaren (CiS-Ndl, 2010). In de periode tussen vier en acht jaar worden kinderen geleidelijk aan meer vertrouwd met fysische gebeurtenissen en principes en daarmee nemen hun magische overtuigingen af (Berk, 2010).
<i>Meer oorzaak-gevolg-relaties</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen leggen steeds meer causale relaties. Het maken van juiste oorzaak-gevolg-redeneringen lukt nog steeds het best in bekende situaties (CiS-Ndl, 2010) met eenvoudige relaties. Wat nieuw is, is dat kinderen oog krijgen voor het geheel waarin ze functioneren (Struyven, et al, 2009). Het rapporteren over causaliteit gebeurt echter nog steeds zeer scriptmatig. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen weten dat wanneer een kraan wordt opgedraaid, er water uit zal komen. » <i>Illustratie:</i> vanaf de leeftijd van vier à vijf jaar kunnen kinderen correct oordelen over de oorzaken van veel basisemoties en voorspellen wat een vriendje dat een bepaalde emotie uitdrukt vervolgens zal doen (Berk, 2010). » <i>Illustratie:</i> moeilijkere verbanden, zoals die tussen een kunstenaar en een artistieke uiting of oeuvre van werken worden meestal pas gelegd vanaf de leeftijd van zeven jaar (Gardner, 1994).

6.3.3 Analyseren: 6-8 jaar

<i>Logisch redeneren</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Tussen de leeftijd van zeven en twaalf jaar vertonen kinderen steeds vaker een actief en juist gebruik van logica. Dit begint met het toepassen van logische operaties op echte objecten (Berk, 2010; Bernstein, Clarke-Stewart, Roy, Srull, Wickens, 1994)
<i>Spatiaal redeneren</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Het ruimtelijk of spaciaal redeneren van kinderen verbetert. Kinderen van zes tot acht jaar geven steeds vaker duidelijke, goed georganiseerde richtingen en tekenen coherente cognitieve maps (Berk, 2010).
<i>Begrip van functionaliteit</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Tegen de leeftijd van zeven jaar hebben kinderen begrip van functionaliteit. Acties, gebeurtenissen en resultaten worden volgens vaste patronen aan elkaar gerelateerd. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen beseffen dat door harder te trappen, ze sneller zullen fietsen.</i>
<i>Temporeel inzicht</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Er ontstaat temporaal inzicht. Kinderen beseffen dat er is een verschil is tussen iets dat recent is en iets dat lang geleden is. Ze begrijpen ook dat het recente verleden het heden kan beïnvloeden (CiS-Ndl, 2010).
<i>Klasseninclusie</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf zeven jaar zijn kinderen in staat tot klasseninclusie. Dit betekent dat kinderen met een zekere vlotheid een onderscheid kunnen maken tussen klassen en deelklassen. Zo beseffen kinderen dat een klasse in haar geheel altijd meer elementen bevat dan een deel van die klasse (Struyven, et al, 2009).
<i>Decentratie</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Er is een groeiend vermogen om rekening te houden met verschillende aspecten van een situatie. Dit wordt ook ‘decentratie’ genoemd. Dit vermogen leidt ook tot een betere zelfanalyse (CiS-Ndl, 2010).
<i>Transitief denken</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van zes jaar (tot twaalf jaar) verbetert het zgn. ‘transitief denken’. Dat is het vermogen twee relaties te combineren en daaraan een logische conclusie te verbinden (Struyven et al, 2009).
<i>Verklaring op grond van verbeelding</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Het analytisch vermogen van kinderen op deze leeftijd blijft beperkt, maar is wel toegenomen. Nog steeds wordt verbeelding gebruikt als hulpmiddel om iets te verklaren (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: leerlingen gebruiken verbeelding bij het oplossen van een vraagstuk.</i>
<i>Conservatie</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen erkennen dat bepaalde fysieke eigenschappen van voorwerpen dezelfde blijven, zelfs wanneer hun uiterlijke verschijningsvorm verandert. Dit wordt ook ‘conservatie’ genoemd.

6.3.4 Analyseren: 8-10 jaar

<i>Steeds complexere redeneringen</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen redeneren op een steeds complexer niveau. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen weten dat niet alleen externe gebeurtenissen gevolgen hebben op het eigen welbevinden, maar ook eigen gedachten of herinneringen.</i>
<i>Relatie tussen tijd en ruimte</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf acht jaar verwerven kinderen de capaciteit om logisch te redenen over de relatie tussen tijd en ruimte. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen beseffen dat als twee auto's gelijk starten en finishen maar een andere route volgen, dan moet de auto met de langste route sneller rijden.</i>
<i>Meer causaal redeneren</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Op deze leeftijd neemt het causaal redeneren verder toe. Kinderen beginnen actief te zoeken naar oorzaken en verbanden en beginnen zich vragen te stellen over wat ze tot nu toe als vanzelfsprekend hebben ervaren (Schasfoort, 2007). Er is ook het begrip dat een oorzakelijk verband kan bestaan tussen informatie (waarneming) en ideeën, maar dat dezelfde waarneming kan leiden tot verschillende ideeën of perspectieven op een zaak.

<i>Openheid voor ambigüiteit in redeneren</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Het analyseren gebeurt minder in de vorm van ‘alles of niets’. Er is meer openheid voor ambigüiteit. Verschillende mentale representaties en perspectieven kunnen aan elkaar verbonden worden, verschillende factoren worden afgewogen (CiS-Ndl, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: vanaf de leeftijd van negen jaar beginnen kinderen de dubbele betekenis van bepaalde woorden te begrijpen (bv. bij ironisch taalgebruik en taalhumor) (Berk, 2010).</i>
<i>Nadenken over meningen en standaarden van anderen</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen denken meer na over de meningen en standaarden van anderen. Deze kunnen geïnternaliseerd worden en als leidraad gaan dienen voor het eigen gedrag (CiS-Ndl, 2010).

6.3.5 Analyseren: 10-12 jaar

<i>Analytisch vermogen nog niet volledig ontwikkeld</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Hoewel analyseren als vaardigheid steeds belangrijker wordt, zijn kinderen op deze leeftijd nog niet goed in staat om abstracte structuren of grotere gehelen te overzien. Het analytisch denken is dus nog niet volledig ontwikkeld. Het staat vooral in functie van conceptualisering (CiS-Ndl, 2010).
<i>Afstand nemen van eigen overtuigingen</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Er is de mogelijkheid tijdelijk afstand te nemen van de eigen overtuigingen en de situatie meer feitelijk te beschouwen. Dit is een voorwaarde voor inductief en deductief redeneren (CiS-Ndl, 2010).
<i>Mutual role taking</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen verwerven de mogelijkheid om het perspectief van zichzelf en van de ander tegelijk in beschouwing te nemen. Dit wordt ook ‘mutual role taking’ genoemd (Selman, 1976).
<i>Notie deduceerbaarheid</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen van deze leeftijd krijgen notie van de deduceerbare aard van kennis. Dit houdt in dat algemene wet of stelling toegepast kan worden op concrete situaties en gebeurtenissen (Berk, 2010; CiS-Ndl, 2010). Jonge adolescenten hebben vaak wel een idee van een abstracte structuur, maar ze weten vaak nog niet goed hoe die er precies uit ziet. Het zien van een structuur op een bepaald vlak wil ook niet altijd zeggen dat jonge adolescenten deze ook kunnen toepassen of doorvoeren op een ander vlak (CiS-Ndl, 2010).
<i>Elaboratie</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf elf jaar zijn kinderen in staat om een relatie of een gedeelde betekenis te creëren tussen twee of meer stukken van informatie die niet tot dezelfde categorie behoren. Deze strategie wordt ook ‘elaboratie’ genoemd (Berk, 2010).

6.3.6 Analyseren: 12-18 jaar

<i>Meer analyse</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Jongeren in deze leeftijdsgroep gaan steeds meer (spontaan) analyseren. Dit is niet enkel wetenschappelijke analyse, maar ook bijvoorbeeld ethische analyse door de vergelijking van waardesystemen.
<i>Tegenstrijdige denkbeelden in ver- band brengen</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Jongeren zijn steeds beter in staat tegenstrijdige denkbeelden, gegevens of standpunten met elkaar in verband te brengen (CiS-Ndl, 2010).
<i>Hypothetisch- deductief en propositioneel denken</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Jongeren vertonen verder vooruitgang in het hypothetisch-deductief redeneren en propositioneel denken (Berk, 2010).

<i>Kritische instelling</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Adolescenten zijn veel kritischer ten aanzien van hun ouders en andere autoriteitsfiguren. Regels en verklaringen die ze voordien als een gemakkelijk accepteerden worden vanaf nu ter discussie gesteld (Struyven et al, 2009).
<i>Genuanceerd denken</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> In de leeftijdsperiode van twaalf en achttien jaar zijn adolescenten in staat om niet alleen zwart-wit te denken maar ook om 'grijstinten' te onderscheiden (Struyven et al, 2009).

6.3.7 Analyseren: 18-30 jaar

<i>Pragmatisch denken</i>	OO	<ul style="list-style-type: none"> Er vindt in deze leeftijdsperiode een evolutie van hypothetisch tot pragmatisch denken (Berk, 2010).
<i>Relativistisch denken</i>	AV	<ul style="list-style-type: none"> Het dualistisch denken vermindert verder ten gunste van relativistisch denken. De volwassenen zien alle kennis als ingebed in een welbepaald denkkader. Men is zich bewust van een diversiteit van opinies over verschillende topics. Ze geven de mogelijkheid van absolute waarheid op ten gunste van meerdere waarheden, elk relatief tot zijn context (Berk, 2010).

7 | De vaardigheidsontwikkeling samengevat en geïllustreerd

In dit hoofdstuk vatten we de ankerpunten van de ontwikkeling op het vlak van de vier culturele basisvaardigheden samen en illustreren we met enkele voorbeelden hoe cultuureducatie op die vaardigheidsontwikkeling kan inspelen.

7.1 Ankerpunten in de vaardigheidsontwikkeling samengevat per basis- en deelvaardigheid

7.1.1 Waarnemen

Vanaf	Zintuiglijk waarnemen	Beleven en ervaren van waarneming	Memoriseren en herkennen
2 – 3,5 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Sterke gretigheid tot waarneming Vermogen tot onderscheiden van verschillende waarnemingen 	<ul style="list-style-type: none"> Mogelijkheid om waarnemingen cognitief ‘af te werken’ Besef dat het waargenomene blijft bestaan los van directe waarneming (objectpermanentie) Mogelijkheid tot ‘centratie’ van waarneming op één aspect of kenmerk Mogelijkheid tot het maken van mentale combinaties Eerste symboolformatie Besef van visuele beperkingen van anderen 	<ul style="list-style-type: none"> Goed herkenningssgeheugen, zwak in oproepen van herinneringen Zelfstandig oproepen van herinneringen moet ondersteund worden Mogelijkheid tot herkennen van emoties
4 – 6 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Meer oog voor detail, nauwkeurige waarnemingen 	<ul style="list-style-type: none"> Sterke nieuwsgierigheid Capaciteit om waarnemingen te onderscheiden groeit Flexibelere aandacht naargelang taakvereisten Sensitiviteit voor stilistische kenmerken Vermogen om de modaliteiten van waarneming te veranderen Op basis van eigen perceptie een onderscheid maken tussen ‘echt’ en ‘niet echt’, maar ‘realiteit monitoring’ blijft moeilijk. 	<ul style="list-style-type: none"> Herinneringen kunnen worden vergeleken Het autobiografisch geheugen ontstaat Het zelfbeeld wordt gevormd (vergelijking van het zelf in de tijd) Mentale representaties kunnen worden opgeroepen zonder externe stimulus Temporeel inzicht neemt toe De geheugenprestaties verbeteren
6 – 8 jaar	<ul style="list-style-type: none"> De waarneming wordt meer systematisch 	<ul style="list-style-type: none"> Waarneming wordt meer gedetailleerd, selectief, aangepast, gepland Neiging tot perceptuele exploratie Waarneming wordt gestuurd door concepten Vermogen tot perceptuele reorganisatie Aandacht kan van dominante stimulus weggehouden worden 	<ul style="list-style-type: none"> Betere herinneringsstrategieën Herkennen van delen én gehelen (perceptuele schematisering)

8 - 10 jaar		<ul style="list-style-type: none"> • Belangstelling voor echtheid • Interesse in extremen 	
10 – 12 jaar		<ul style="list-style-type: none"> • Selectieve aandacht • Irrelevante informatie wordt beter genegeerd • Waarneming hangt samen met waardering • Vermogen tot onderscheiden fysische werkelijkheid en psychologische werkelijkheid 	
12 - 14 jaar		<ul style="list-style-type: none"> • Meer aandacht en concentratie • Focus op relevantie en taakeisen • Mogelijkheid tot verdelen van aandacht en multitasken 	<ul style="list-style-type: none"> • Herinneringsstrategieën worden nog effectiever
14 – 16 jaar		<ul style="list-style-type: none"> • Meer aandacht en concentratie. Beschrijvingen van waarnemingen worden specifiek en verfijnder • Jongeren zijn beter in staat kenmerken te bundelen 	
16 – 18 jaar			
+ 18 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Visuele focus vermindert • Smaak-, geluid-, geursensitiviteit vermindert 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaardigheid aandacht te verdelen vermindert • De controle over de aandacht neemt af 	

7.1.2 Verbeelden

Vanaf	Verbeelden en verzinnen	Lichamelijk uitdrukken	Creëren met materieel en techniek
2 – 3,5 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Eerste verbale/visuele representatie van het 'ik' Eenvoudig gebruik van symboolsystemen Mogelijkheid tot contrafeitelijk denken Denken kan zonder waarneming of concepten Objecten en gebeurtenissen kunnen nieuwe rollen en functies krijgen Er is begrip dat middels fantasie de werkelijkheid kan worden overstegen 	<ul style="list-style-type: none"> Imitatie en 'naspelen' vormen een reflectie op de directe omgeving 	
4 – 6 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding is dominant Mentale representaties worden complexer Vermogen om mentale representaties te combineren Verbeelding wordt fantasierijker. Er wordt van fantasie genoten. Sterke manipulatie van herinneringen Besef van representativiteit Mogelijkheid tot nadenken over/plannen van de toekomst Er is een besef van verbeelding 	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding is dominant 	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding is dominant Representaties worden nauwkeuriger Constructiespel ontwikkelt zich
6 – 8 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding blijft van groot belang Grotere cognitieve mogelijkheden tot verbeelding Verbeelden hangt steeds meer samen met concepten Werkelijkheid wordt met meer details voorgesteld 	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding blijft van groot belang Dingen doen is belangrijk Associatief spel is belangrijk (veel overleg maar echt samenwerken blijft moeilijk) 	<ul style="list-style-type: none"> Verbeelding blijft van groot belang Werkelijkheid wordt met meer details voorgesteld Dingen maken is belangrijk Sterke interesse in experimenteer- en constructiespelen Interesse in materiaalverkenning

			<ul style="list-style-type: none"> • Bij eigen creatie groeiende aandacht voor organisatie en compositie
8 - 10 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Belangstelling voor de echtheid van situaties • Appreciatie van fotografisch realisme 		<ul style="list-style-type: none"> • Appreciatie van fotografisch realisme
10 – 12 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Capaciteit om ervaring en kennis te manipuleren • Nog steeds grote belangstelling voor echtheid en realisme • Interesse voor fantastische elementen met stereotiepe kenmerken 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse voor fantastische elementen met stereotiepe kenmerken • Emoties kunnen nagebootst worden 	
12 - 14 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Vaak voorkomende verbeeldingen worden abstracties 		
14 – 16 jaar			
16 – 18 jaar			
+ 18 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Mogelijke toename van creativiteit • Focus op geïntegreerde ideeën met meer altruïstische doelen (i.p.v. zelfexpressie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mogelijke toename creativiteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Mogelijke toename creativiteit

7.1.3 Conceptualiseren

Vanaf	Begripsmatig benoemen	Duiden en waarderen
2 – 3,5 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Egocentrische taal ontstaat Eerste symboolformatie. Symbolen kunnen worden gelinkt aan normen, inhouden, codes Vermogen tot categoriseren op basis van functie en gedrag Vaardigheid om vertrouwde objecten sorteren (basaal maar) correct temporeel rapporteren 	<ul style="list-style-type: none"> Een vorm kan als herkenbaar geduid worden
4 – 6 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Categorisering gebeurt op basis van waarneming Louter dichotome conceptualisering ('alles of niets') Kinderen kunnen eerste zelfbeschrijvingen geven Kinderen beseffen de noodzaak om bepaalde zaken (meer) te benoemen Vermogen tot creatief coderen van de werkelijkheid Conceptualisering beïnvloedt waarneming en verbeelding 	<ul style="list-style-type: none"> De vaak foute concepties geven een vertekening in waardering (bv. bij kunst) Er is de capaciteit concepten aan elkaar te linken
6 – 8 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Er wordt steeds meer gebruik gemaakt van (abstracte) concepten Kinderen begrijpen dat concepten los staan van unieke kenmerken maar context-afhankelijk zijn Kinderen worden vertrouwd met symbolen en codes Een narratief bewustzijn ontstaat/verhalen krijgen groter belang Meer organisatie en detail in verhalen 	<ul style="list-style-type: none"> Metalinguïstisch besef: mogelijkheid om met taal te reflecteren op taal In waardering kunnen intenties mee in beschouwing worden genomen Neiging tot conformeren naar verwachtingen en sociale normen. Aversie voor kritiek
8 - 10 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Conceptualiseren wordt een dominante cognitieve vaardigheid 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptualiseren wordt een dominante cognitieve vaardigheid Langere, coherente verhalen met evaluatieve commentaar De misconcepties over kunst nemen af Conversatiestrategieën worden meer verfijnd
10 – 12 jaar	<ul style="list-style-type: none"> Het vermogen tot abstractie neemt toe 	<ul style="list-style-type: none"> Er is een gebruik van sociaal-wenselijke stereotypering bij duiding en waardering

		<ul style="list-style-type: none"> • Zelfbeschrijving gebeurt ook op basis van psychologische kenmerken • Gevoeligheid voor clichématige ijkpunten in eigen levensloop
12 - 14 jaar		<ul style="list-style-type: none"> • Zelfdefiniëring gebeurt met inbegrip van eigen principes en waarden
14 – 16 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Steeds beter kenmerken, gedragingen en gebeurtenissen bundelen tot een abstract concept of idee 	
16 – 18 jaar		<ul style="list-style-type: none"> • Steeds meer behoefte aan debat en discussie

7.1.4 Analyseren

Vanaf	Ontleden en onderzoeken	Aftoetsen en verklaren
2 – 3,5 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderen maken primitieve redeneringen • Mogelijkheid tot reversibel denken: handelingen in gedachten terugdraaien 	<ul style="list-style-type: none"> • Eerste oorzaak-gevolg redeneringen
4 – 6 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Het ontstaan van ‘theory of mind’: het besef dat andere mensen andere gedachten kunnen hebben 	<ul style="list-style-type: none"> • Verklaring op grond van verbeelding • Kinderen leggen steeds meer oorzaak-gevolg-relaties
6 – 8 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Logisch redeneren neemt toe • Kinderen worden beter in spatiaal redeneren • Er ontstaat begrip van functionaliteit: vaste patronen in acties, gebeurtenissen, resultaten • Er ontstaat echt temporeel inzicht • Er wordt onderscheid gemaakt tussen klassen en deelklassen • Decentratie: groeiend vermogen om rekening te houden met verschillende aspecten van een situatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Nog steeds worden verklaringen gegeven op grond van verbeelding • Transitief denken: vermogen twee relaties te combineren en daaraan een logische conclusie te verbinden • Conservatie: bepaalde fysieke eigenschappen van voorwerpen dezelfde blijven, zelfs wanneer hun uiterlijke verschijningsvorm verandert

8 - 10 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Steeds complexere redeneringen zijn mogelijk • Kinderen kunnen een relatie leggen tussen tijd en ruimte • Er is openheid voor ambiguïteit in redeneren 	<ul style="list-style-type: none"> • Er wordt nog meer/beter causaal geredeneerd • Er wordt nagedacht over meningen en standaarden van anderen
10 – 12 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Het analytisch vermogen is nog niet volledig ontwikkeld • ‘Mutual role taking’: mogelijkheid om het perspectief van zichzelf en van de ander tegelijk in beschouwing te nemen • Er is notie van deduceerbaarheid: een wet of stelling toegepast kan worden op concrete situaties en gebeurtenissen • Elaboratie: relatie of gedeelde betekenis te creëren tussen twee of meer stukken van informatie die niet tot dezelfde categorie behoren 	<ul style="list-style-type: none"> • Het analytisch vermogen is nog niet volledig ontwikkeld • Kinderen kunnen afstand nemen van de eigen overtuigingen
12 - 18 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Steeds meer spontane analyse • Mogelijkheid om tegenstrijdige denkbeelden in verband te brengen • Hypothetisch-deductief en propositioneel denken vertoont vooruitgang • Kritische instelling van adolescenten ten opzicht van ouders en autoriteitsfiguren 	<ul style="list-style-type: none"> • Er is de capaciteit om genuanceerd te denken
18 jaar – 30 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • Een evolutie van hypothetisch tot pragmatisch denken 	<ul style="list-style-type: none"> • Het dualistisch denken vermindert verder ten gunste van relativistisch denken. De volwassenen zien alle kennis als ingebed in een welbepaald denkkader

7.2 Enkele exemplarische toepassingen van de ontwikkelingslijn

7.2.1 Toepassing muziek (luisteren)

Culturele basis- en deelvaardigheid	Aansluiting bij facet van ontwikkeling specifiek voor deze leeftijd	Beschrijving van exemplarische lesconcepten en -doelen ²	ODET'en Muzische Vorming (Muziek)
4-6 jaar (tweede/derde kleuterklas)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (Z, BE) • Verbeelden (LU) • Conceptualiseren (BB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Capaciteit om waarnemingen te onderscheiden groeit. • Sensitiviteit voor stilistische kenmerken. • Vermogen om de ene modaliteit om te zetten in de andere (van muziek naar taal en beweging). • Verbeelding is dominant. • Verbeelding is fantasierijk en daar wordt van genoten. • Categorisering op basis van waarneming. • Dichotome conceptualisering (verschil of niet) 	<p>Kinderen luisteren naar korte fragmenten muziek (hoge en lage muziek, harde en zachte muziek). Ze ervaren in spelsituaties (geluid-, reactie-, concentratie-, luisterspelletjes) de grote <i>verschillen</i> in de muziekfragmenten. Ze reageren met bewegingen, taal of tekens op die verschillen. Dit kan bijvoorbeeld door het nabootsen van dieren (bv. slak of haas) of het doorgeven van voorwerpen (bv. grote en kleine steentjes).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1 klanken, geluiden, stilte en stemmingen in beluisterde muziek ervaren en herkennen. • 2.2 ritme in beluisterde muziek en liedjes ervaren, herkennen en nabootsen. • 3.3 Met een creatief stem- en taalgebruik expressief reageren en belevenissen uitbeelden.
6-8 jaar (eerste/tweede leerjaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (Z, BE) • Verbeelden (LU) • Analyseren (OO) 	<ul style="list-style-type: none"> • De waarneming wordt meer gedetailleerd, selectief, aangepast, gepland. • Waarneming wordt meer systematisch. • Waarneming wordt gestuurd door concepten ('verschil' en 'overeenkomst') • Verbeelding blijft van groot belang. 	<p>Kinderen luisteren naar muziek en ervaren, herkennen en benoemen de verschillen en overeenkomsten in muziekfragmenten (hoge en lage muziek, harde en zachte muziek, langzame en snelle muziek, staccato en</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1 muziek beluisteren en ervaren, muzikale impressies opdoen uit de geluidsomgeving met aandacht voor enkele kenmerken van de muziek: klankeigenschap, functie/gebruikssituatie. • 2.5. vanuit het eigen muzikaal aanvoelen praten over het zingen en het musiceren.

² De lesconcepten en -doelen in dit voorbeeld zijn gebaseerd op lesvoorbeelden uit: Haverkort et al, 2007.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dingen doen is belangrijk. • Begrip van functionaliteit (patroon in muziek). • Er ontstaat echt temporeel inzicht (de muziek nu en de muziek die te verwachten is). 	<p>legato, mannen- en vrouwenstemmen). De kinderen reageren met bewegingen, taal of tekens op die verschillen en overeenkomsten. Ze uiten hun vermoedens over de te verwachten klank van muziek (bv. door verder te zingen als de band stopt).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4.1* genieten van lichaamstaal, beweging en dans. • 6.3* genieten van het muzisch handelen waardoor hun expressiemogelijkheden verruimen. • 6.4* vertrouwen op hun eigen expressiemogelijkheden en durven hun creatieve uitingen tonen.
8-10 jaar (derde/vierde leerjaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (Z, BE) • Verbeelden (LU) • Conceptualiseren (BB) • Analyseren (OO) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiseren wordt een dominante cognitieve vaardigheid. 	<p>Kinderen luisteren naar muziek en ervaren, herkennen en benoemen en <i>ordenen</i> de verschillen en overeenkomsten in muziekfragmenten (hoge en lage muziek, harde en zachte muziek, langzame en snelle muziek, staccato en legato, mannen- en vrouwenstemmen, verschillende ensembles, instrumentengroepen). Het ordenen kan bijvoorbeeld door de instrumentengroepen te visualiseren. De kinderen reageren met bewegingen, taal of tekens op die verschillen en overeenkomsten. Ze uiten hun vermoedens over de te verwachten klank van muziek.</p>	(idem aan de leeftijd van 6 tot 8 jaar)

7.2.2 Toepassing beeldend vormgeven

Culturele basis- en deelvaardigheid	Aansluiting bij facet van ontwikkeling specifiek voor deze leeftijd	Beschrijving van exemplarische lesconcepten en - doelen ³	ODET Muzische Vorming (Beeld)
4-6 jaar (tweede/derde kleuterklas)			
<ul style="list-style-type: none"> • Verbeelden (VV, MT) • Conceptualiseren (BB) 	<ul style="list-style-type: none"> • De verbeelding is dominant. • De verbeelding is fantasierijk en daar wordt van genoten. • Constructiespel ontwikkelt zich (samen een representatie en een verhaal van een heks maken). • (vanaf zes jaar) ontstaat het narratief bewustzijn en worden verhalen belangrijker. 	<p>Kinderen ontwerpen een verhaal rond een heks. De kinderen geven de heks zelf vorm met nieuw materiaal (inkt en wattenstaafjes). De verhaallijn wordt gevisualiseerd op vellen papier zoals een stripverhaal. De kinderen leren hierbij de kenmerken van een stripverhaal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1.2 materiaalgevoeligheid ontwikkelen door exploreren en experimenteren. • 1.3 kleur, lijn, vlak, ritme, vorm en versiering onderscheiden en de ontdekking van beeldelementen verwoorden. • 1.4 verschillende beeldende, technische middelen aanwenden en samen gebruiken om tot beeldend werk te komen. • 5.3 de volgorde van een reeks van voorwerpen, prenten, beelden, klanken en geluiden vaststellen, veranderen, schikken, herschikken en er een nieuw verhaal rond vertellen.
6-8 jaar (eerste/tweede leerjaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (Z, BE) • Verbeelden (VV, MT) • Analyseren (OO) 	<ul style="list-style-type: none"> • De waarneming wordt meer systematisch. • Waarneming wordt gestuurd door concepten ('overeenkomst' tussen kunst en eigen werk). • Verbeelding blijft van groot belang. • Dingen maken is belangrijk. 	<p>Kinderen werken met lange stroken papier in een 8-figuur. Ze associëren op basis van de vorm van de achtbaan en maken zo hun eigen attractie. Nadien bekijken ze de architectonische ontwerpen van Frank Stella en benoemen ze de overeenkomsten met het eigen werk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1.2 door betasten en voelen (tactiel), door kijken en zien (visueel) impressies opdoen, verwerken en erover praten. • 1.4* plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en genieten van wat beeldend is vormgegeven.

³ De lesconcepten en -doelen in dit voorbeeld zijn gebaseerd op lesvoorbeelden uit: Vonkc, 2012.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sterke interesse in experimenteer- en constructiespelen. • Bij eigen creatie een groeiende aandacht voor organisatie en compositie. 		<ul style="list-style-type: none"> • 1.5 beeldende problemen oplossen, technieken toepassen en gereedschappen en materialen hanteren om beeldend vorm te geven op een manier die hen voldoet.
8-10 jaar (derde/vierde leerjaar) + 10-12 jaar (vijfde/zesde leerjaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Verbeelden (VV) • Conceptualiseren (BB) • Analyseren (AV) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiseren wordt een dominante cognitieve vaardigheid. • Conversatie-strategieën worden meer verfijnd. • Kinderen kunnen afstand nemen van de eigen overtuigingen. 	Via een museumbezoek en filmpjes op Youtube.com verkennen de leerlingen de techniek van het brons gieten. De leerlingen verplaatsen zich in een persoon en kiezen met elkaar een passend bronzen object en geven toelichting. Spelenderwijs komt de techniek van het brons gieten aan de orde. Hierop worden vragen besproken als: lijken de objecten alleen maar oud of zijn ze dat echt? Waarvoor zouden ze bedoeld zijn?...	(idem aan de leeftijd van 6 tot 8 jaar)

7.2.3 Toepassing drama (vertellen)

Culturele basis- en deelvaardigheid	Aansluiten bij facet van ontwikkeling specifiek voor deze leeftijd	Beschrijving van exemplarische lesconcepten en -doelen ⁴	ODET Muzische Vorming (drama)
4-6 jaar (tweede/derde kleuterklas)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (BE, MH) • Verbeelden (VV, IU) • Conceptualiseren (BB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Het autobiografisch geheugen ontstaat. • Mentale representaties kunnen worden opgeroepen zonder externe stimulus • De geheugenprestaties verbeteren • Verbeelding is dominant • Verbeelding wordt fantasierijker. Er wordt van fantasie genoten. • Categorisering gebeurt op basis van waarneming 	<p>Kinderen leren vertellen over hun eigen slaapervaringen. Ze leren zinnen te bedenken over hoe ze zelf gaan slapen, wat hun slaaprituelen zijn ...</p> <p>Ze beelden zich ook in hoe anderen gaan slapen (giraffen, koningen, huizen, reuzen, ...) en vertellen hierover. Zo leren ze een verhaal te verzinnen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1 eigen belevenissen, ervaringen, gedachten, gevoelens, handelingen verwoorden. • 3.2 zich inleven in personages en dingen uit de omgeving en deze uitbeelden
6-8 jaar (eerste/tweede leerjaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (BE, MH) • Verbeelden • Conceptualiseren (BB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Waarneming wordt meer gedetailleerd, selectief, aangepast, gepland. • Herkennen van delen én gehelen. • Verbeelding is dominant • Narratief bewustzijn ontstaat/verhalen krijgen een groter belang 	<p>De leerlingen leren een beschrijving van een voorwerp (bv. mes, vork en lepel) te herkennen. Ze leren nieuwe handelingen te bedenken bij een voorwerp (bv. het gebruik van bestek om muziek te maken, om je haar te kammen, enz.) en beelden die uit. Ze praten ook naar aanleiding van eigen ervaringen (bv. 'wie heeft zich al eens gesneden met een mes?') en vertellen samen een verhaal (bv. een fictieverhaal over keukenattributen).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 3.2 spelvormen waarnemen en inzien dat de juiste verhouding tussen woord en beweging de expressie kan vergroten. • 3.3 geconcentreerd luisteren naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weergeven. • 3.5 ervaringen, gevoelens, ideeën, fantasieën uiten in spel. • 3.6 een aan de speelsituatie aangepaste en aangename spreektechniek ontwikkelen (articulatie, adembeheersing, tempo,

⁴ De lesconcepten en -doelen in dit voorbeeld zijn gebaseerd op lesvoorbeelden uit: Fler, 2010.

			toonhoogte) en verschillende verbale en non-verbale spelvormen improviseren.
8-10 jaar (derde/vierde leerjaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Verbeelden (VV, LU) • Conceptualiseren (DW) 	<ul style="list-style-type: none"> • Langere, coherente verhalen met evaluatieve commentaar. • Complexere redeneringen ontstaan (het omzetten van een alfabet in een volgorde). 	<p>‘Mijn naam is...’: De leerlingen leren op volgorde van alfabet te gaan zitten. Ze vertellen wat ze weten over hun eigen naam (Wat betekent die? Wat zou mijn naam geweest zijn als ik geen meisje/jongen was? Waarom past deze naam wel of niet bij jou?...). Zo leren ze naar elkaar te luisteren. Vervolgens wordt gevraagd hun eigen naam uit te beelden.</p>	(idem aan de leeftijd van 6 tot 8 jaar)
10-12 jaar (vijfde/zesde leerjaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (BE) • Verbeelden (VV, LU) • Conceptualiseren (BB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Waarneming hangt samen met waardering. • Vermogen tot onderscheiden van fysische werkelijkheid en psychologische werkelijkheid. 	<p>De leerlingen leren inzicht te krijgen in het verschil tussen een goed of een slecht publiek en de invloed van het publiek op een verteller. Ze doen dat door een verhaal te vertellen over iets dat voor hen speciaal is. Ze leren dat expressief te vertellen en ze leren ook luisteren naar het verhaal van anderen. Vervolgens gaan ze dat verhaal omzetten in een tekening.</p>	<p>(idem aan de leeftijd van 6 tot 8 jaar)</p> <p>+</p> <p>1.6 tactiele, visuele impressies, ervaringen, gevoelens en fantasieën op een beeldende manier weergeven.</p>

7.2.4 Toepassing geschiedenis (oorlogen)

Culturele basis- en deelvaardigheid	Aansluiten bij facet van ontwikkeling specifiek voor deze leeftijd	Beschrijving van lesconcepten en –doelen	ODET'en Geschiedenis (ASO)
12-14 jaar (eerste/tweede middelbaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (BE) • Conceptualiseren (DW) • Analyseren (OO, AV) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschrijving en waarneming wordt specifieker en verfijnder • Focus aandacht op relevantie en taakeisen • (Zelf)definïering door middel van principes en waarden 	<p>De klas wordt verdeeld in twee groepen. De ene helft zoekt informatie over WOI en de andere helft over WOII. De informatie die wordt gezocht is gericht op drie thema's: ideologie, strategie en propaganda.</p> <p>Voor elk thema wordt een vergelijking gemaakt tussen de twee wereldoorlogen. Daartoe worden de oorspronkelijke groepen weer gemengd. De vergelijking laat toe om te reflecteren over de verschillen tussen de wereldoorlogen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 26. Vertrekkend vanuit het lager onderwijs wordt een algemeen historisch begrippenkader gepreciseerd en verruimd. • 30. De klemtoon wordt gelegd op het zoeken naar analogieën en verschillen met vroegere en latere samenlevingen, en vooral met de hedendaagse. • 17. informatie opzoeken over het verleden en het heden op basis van concrete opdrachten, zoals raadplegen van inhoudstafels van handboeken, gebruiken van een geschiedenisatlas, opzoeken van trefwoorden in referentiewerken, gebruiken van interactieve media, gebruiken van databanken. • 24* Leren nauwkeurig zijn bij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van historische gegevens.
14-18 jaar (derde - zesde middelbaar)			
<ul style="list-style-type: none"> • Waarnemen (BE) • Conceptualiseren (DW) • Analyseren (OO, AV) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Vanaf 16 jaar) behoefte aan debat en discussie • Tegenstrijdige denkbeelden in verband brengen • Kritische instelling • Genuanceerd denken 	<p>14-16 jaar:</p> <p>Tijdens een klasgesprek wordt de relatie tussen ideologie, propaganda en strategie besproken. De leerlingen worden gevraagd om de geschiedenis van het Israëliisch-Palestijns conflict samen te vatten in een werkstuk, na te denken over het spanningsveld tussen de situatie van het Joodse volk tijdens WOII en hun huidige houding ten opzichte van de Palestijnen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 14. De leerlingen kunnen doelgericht informatie opzoeken over het verleden en het heden op basis van duidelijk afgebakende opdrachten met gevarieerd en gedifferentieerd leermateriaal. • 20. De leerlingen kunnen uit historische informatie een standpunt halen en daaromtrent een vraag formuleren. • 21. De leerlingen kunnen aan de hand van vragen en op hun niveau geformuleerde opdrachten, historische documenten met elkaar vergelijken, uit die vergelijking de draagwijdte van die informatie bepalen en een besluit formuleren.

16-18 jaar:

De leerlingen organiseren een debat over het Israëlish-Palestijns conflict. Er worden daarbij op voorhand een zestal rollen bepaald. Eén leerling is de moderator. De andere leerlingen krijgen per twee à drie leerlingen een gerichte observatieopdracht waarover ze rapporteren.

- 22. De leerlingen kunnen met coherente argumenten hun eigen standpunt tegenover een historisch of actueel maatschappelijk probleem verdedigen.
- 25* De leerlingen hechten waarde aan de bevraging van het heden en het verleden bij de motivering van meningen en standpunten in de confrontatie met historische en actuele spanningsvelden.
- 28* De leerlingen zijn bereid waarden en normen uit heden, verleden en andere culturen vanuit de historische en actuele context te benaderen

8 | Evoluties in het zelf- en wereldbeeld

Het begrip werd al een aantal keer vermeld in dit document: cultureel bewustzijn. Volgens de CiS-theorie is dat het bewustzijn van onze eigen cultuur en die van anderen een essentiële doelstelling van het leren van en over cultuur. Het beeld dat mensen hebben en gebruiken van zichzelf, hun omgeving en de wereld kan erg uiteenlopend zijn. Toch zijn er ook enkele ankerpunten in de ontwikkeling ervan. We geven ze hieronder weer.

8.1.1 2-3,5 jaar

<i>'Ik-idee'</i>	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf 18 maanden ontstaat het 'ik-idee' en kan het zelf en de anderen beschreven worden met persoonlijke voornaamwoorden ('ik') of met namen. De peuters komen tot het volle besef dat ze zelfstandige entiteiten zijn die los staan van ouders en omringende omgeving.
<i>(Emotionele) zelfregulering</i>	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf drie jaar zijn er primitieve vormen van zelfregulering, zij het nog niet echt van reflectie (Flavell, et al, 2002). Zelfregulering gebeurt via hardop gesproken taal. Vanaf drie à vier jaar ontstaat ook emotionele zelfregulering <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> mnemotechnieken tonen het besef dat zonder hulpmiddelen men iets kan vergeten. » <i>Illustratie:</i> kinderen verbaliseren een variatie aan strategieën om hun emotionele arousal aan te passen naar een meer comfortabel niveau (Berk, 2010). Zo weten ze dat ze hun emoties afweren door het beperken van sensorische input (sluiten van de ogen of oren om een eng beeld of geluid te blokkeren), door tegen zichzelf te praten ('Mama zei dat ze snel thuis zou zijn') of door hun doelen te veranderen (beslissen dat ze toch niet wilden mee spelen nadat ze uitgesloten zijn van een spel).
<i>Vergelijking met de ander</i>	<ul style="list-style-type: none"> Er is een vergelijking mogelijk met de ander maar nog geen vergelijking in de tijd omdat er nog geen besef van verleden en toekomst is. Kinderen kunnen wel besef hebben van ervaringen uit het verleden, maar kunnen dat besef nog niet uitdrukken. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen vergelijken met andere kinderen in functie van de bepaling wat eerlijk is. Ze vergelijken nog niet met zichzelf in de tijd ('toen ik kleiner was').
<i>Cultureel stereotypische gendertypering</i>	<ul style="list-style-type: none"> Gendertypering ontwikkelt zich. Gendertypering verwijst naar elke associatie van objecten, activiteiten, rollen of kenmerken met een bepaald geslacht en wel op zo een manier dat culturele stereotypen worden bevestigd. Veel kinderen passen deze stereotypen toe als regels eerder dan als flexibele richtlijnen (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie:</i> kinderen associëren speelgoed, kleren, tools, huisboudtoestellen, spelletjes, beroepen, kleuren en gedrag met een bepaald geslacht (Berk, 2010).

8.1.2 4-6 jaar

<i>Zelfbeeld gedomineerd door waarnemingen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Het zelfbeeld wordt gedomineerd door de waarneming van eenvoudige uiterlijke kenmerken en vaardigheden. Hierbij worden simpele taxonomieën gebruikt (m.b.t. mogelijkheden, bezittingen, activiteiten, voorkeuren), en de basis zijn vaak de handelingen van het moment (Berk, 2010; Struyven, et al, 2009). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: 'ik kan goed tekenen' wordt door het kind gezegd terwijl het tekent.</i>
<i>Zelf-oordeel is overschat en niet-geïntegreerd</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen hebben oordelen over zichzelf. Ze kunnen echter geen onderscheid maken tussen hun verlangde en hun actuele competenties, ze schatten hun eigen capaciteiten bijgevolg gewoonlijk (te) hoog in (Flavell, et al, 2002). Bovendien is het oordeel over zichzelf geen geïntegreerd geheel. Er is geen algemene gedachte over wat men als persoon waard is (Berk, 2010).
<i>Reflectief zelfbewustzijn</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tussen twee en vier jaar ontstaat een zgn. reflectief zelfbewustzijn (Nelson, 2005). Dat omvat het vermogen zich in te leven in de gevoelens en perspectieven van anderen. Zo kunnen kinderen tegen de leeftijd van vier jaar het perspectief van anderen innemen in eenvoudige, vertrouwde situaties en in dagdagelijkse, face-to-face communicatie. Er is begrip dat andere mensen andere ideeën hebben op basis van andere informatie. Het begrip van een ander standpunt blijft evenwel beperkt (tot ongeveer zes jaar) en hoewel kinderen erkennen dat zij zelf en de ander verschillende gedachten en gevoelens kunnen hebben, verwarren ze deze twee nog frequent (Berk, 2010).
<i>Beperkt metageheugen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Er blijft maar een beperkte sturing van het eigen geheugen (metageheugen) (Brown, 1975). Ook het besef hoe kinderen weten wat ze weten, groeit maar langzaam. Bij het ouder worden, verbetert de correcte inschatting van de eigen geheugencapaciteit en groeit het besef dat memoriseren een inspanning vergt. Het strategische gebruik van dat besef kan de geheugencapaciteit vergroten.
<i>Cultureel bewustzijn</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tussen vijf en tien jaar ontstaat het zgn. 'cultureel zelfbewustzijn' (Nelson, 2005) waarbij het besef van culturele rollen en regels ontstaat. Er wordt een culturele identiteit ontwikkeld (o.b.v. nationaliteit, religie, ras) en culturele kennissystemen (literaire, wetenschappelijke, filosofische en artistieke systemen).
<i>Maatschappelijke attitudes overgenomen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen pikken de gangbare maatschappelijke attitudes op van impliciete boodschappen in de media en op andere plaatsen in hun omgeving (Berk, 2010). <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: kinderen passen hun taal aan, aan de leeftijd, het geslacht en de sociale status van hun luisteraars. Bijvoorbeeld wanneer kinderen rollen spelen met handpoppen gebruiken ze meer commando's wanneer ze spelen met sociaal dominante en mannelijke rollen en spreken ze beleefder en gebruiken meer indirecte verzoeken wanneer ze spelen met minder dominante en vrouwelijke rollen (Berk, 2010).</i>

8.1.3 6-8 jaar

<i>Zelfbeeld beïnvloed door verbeelding en gericht op competenties en sociale groepen</i>	<ul style="list-style-type: none"> De verbeelding heeft een sterke invloed op het zelfbeeld (CiS-Ndl, 2010). Dat zelfbeeld wordt wel steeds beter beschreven aan de hand van uitgewerkte taxonomieën, met een focus op competenties. Zelfomschrijvingen verwijzen ook veel naar sociale groepen (Berk, 2010). Het zelfbeeld wordt langzaam meer gebalanceerd, maar er is nog geen geheel geïntegreerd zelfconcept. <ul style="list-style-type: none"> » <i>Illustratie: eigen vaardigheden worden meestal in tegenstellingen geordend: 'ik ben goed in dansen, maar slecht in lopen'.</i> » <i>Illustratie: een zelfomschrijving met verwijzing naar een sociale groep is bv. 'ik ben een scout'.</i>
<i>Subjectief perspectief, beperkt anticiperen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Er is een groeiend begrip dat anderen, gebaseerd op andere informatie, een ander perspectief kunnen hebben (het zgn. subjectieve of gedifferentieerde perspectief). De gedachte blijft wel dat iedereen hetzelfde zal denken als ze over deze informatie beschikken. Daardoor blijft het moeilijk te anticiperen op gedrag van anderen (Selman, 1976).
<i>Positieve zelfevaluatie</i>	<ul style="list-style-type: none"> De zelfevaluaties zijn meestal wel nog vrij positief omdat snel nieuwe dingen worden geleerd. Daardoor verwachten kinderen dat als ze iets nu nog niet kunnen, ze dat later wel (snel) zullen kunnen (CiS-Ndl, 2010).
<i>Ingroep- favoritisme</i>	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van zeven à acht jaar begrijpen kinderen dat mensen die er anders uit zien niet noodzakelijk anders denken, voelen of handelen. Het uiten van negatieve attitudes aan minderheden vermindert. Kinderen uit zowel meerderheid- als minderheidsgroepen drukken favoritisme uit ten aanzien van de eigen groep ('ingroepfavoritisme') (Berk, 2010).
<i>Belang van gendergroep</i>	<ul style="list-style-type: none"> Vanaf de leeftijd van zes jaar (tot ongeveer elf jaar) wordt hoe kinderen zichzelf voelen in relatie tot hun gendergroep heel belangrijk. Kinderen die verwerping ervaren omwille van hun gender-atypische kenmerken lijden daar makkelijk onder (Berk, 2010).

8.1.4 8-10 jaar

<i>Gebalanceerd, verfijnd en geïntegreerd zelfbeeld</i>	<ul style="list-style-type: none"> Er ontstaat een gebalanceerde en verfijndere kijk op het zelf. Kinderen reflecteren ook steeds vaker op zichzelf als persoon in zijn geheel in plaats van op afzonderlijke eigenschappen of vaardigheden alleen (CiS-Ndl, 2010). De positieve en negatieve aspecten in het zelfbeeld worden zo meer geïntegreerd. De visie op zichzelf komt daardoor meer overeen met die van anderen (Berk, 2010).
<i>Zelfbeeld op basis van vergelijking met anderen</i>	<ul style="list-style-type: none"> De kijk op zichzelf wordt gebaseerd op de vergelijking met anderen. Daardoor worden kinderen kritischer op zichzelf (Berk, 2010). Er wordt ook meer nagedacht over de meningen en standaarden van anderen. Deze kunnen geïnternaliseerd worden en een leidraad vormen voor het eigen gedrag (CiS-Ndl, 2010). Kinderen worden ook beter in het lezen van de anderen hun boodschappen en internaliseren hun verwachtingen. Op basis daarvan vormen ze een ideale zelf die ze gebruiken om hun echte zelf te evalueren. Een grote discrepantie tussen de twee kan ook de zelfwaarde ondermijnen (Berk, 2010).
<i>Zelf-reflectieve rol, kans op anticiperen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Er is begrip dat anderen een ander perspectief kunnen hebben en dat verschillende perspectieven kunnen geapprecieerd worden. Dit is de zgn. 'zelf-reflectieve rol'. Hierdoor is er het besef dat twee mensen anders kunnen denken, ook al beschikken ze over dezelfde informatie. Daardoor wordt anticiperen op het gedrag van anderen mogelijk (Selman, 1976). Het blijft moeilijk het eigen perspectief en dat van de ander tegelijk te zien.
<i>Gevoeligheid clichématige</i>	<ul style="list-style-type: none"> Rond de leeftijd van negen of tien jaar ontstaat er een groeiende gevoeligheid voor clichématige ijkpunten/stereotype gebeurtenissen in het beschrijven en voorspellen van de

<i>ijkpunten in eigen levensloop</i>	eigen levensloop. Deze worden als basis gebruikt om het eigen leven te structureren (geboorte, diploma, trouwen, kind, begrafenis, enz.) (CiS-Ndl, 2010).
--------------------------------------	---

8.1.5 10-12 jaar

<i>Vergelijking met anderen domineert zelfbeeld</i>	<ul style="list-style-type: none"> De kijk op zichzelf blijft sterk gebaseerd op de vergelijking met anderen. Er worden wel steeds vaker autonome criteria gebruikt om zichzelf te evalueren.
<i>Zelfbeeld op basis van psychologische kenmerken en sociale rol</i>	<ul style="list-style-type: none"> Het zelfbeeld wordt niet enkel meer beschreven op basis van (waarneembare) gedragingen en competenties, maar ook op basis van psychologische kenmerken en sociale rol.
<i>Begrip van zelfregulering</i>	<ul style="list-style-type: none"> Er ontstaat van metacognitief begrip van zelfregulering. Er kan dus worden nagedacht over de manier waarop men zichzelf reguleert.
<i>Derde partij perspectief</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kinderen kunnen een 'derde partij perspectief' innemen: ze kunnen uit een situatie van twee personen stappen en inbeelden hoe ze zelf en hoe de ander gezien wordt vanuit het standpunt van een derde, onpartijdige partij (Berk, 2010).
<i>Sensitief voor feedback van sociale omgeving</i>	<ul style="list-style-type: none"> Voor kinderen die lid zijn van een etnisch-culturele minderheidsgroep zijn een gevoel van etnisch <i>lidmaatschap</i> en attitudes en gevoelens geassocieerd met dat lidmaatschap centraal voor de zoektocht naar een eigen identiteit. Wanneer ze cognitief ontwikkelen en meer sensitief worden voor feedback van de sociale omgeving, worden jongeren uit minderheidsgroepen zich bewust van het feit dat ze doel (kunnen) zijn van discriminatie en ongelijkheid. Deze ontdekking compliceert hun inspanningen om een gevoel te ontwikkelen van cultureel ergens bij te horen (Berk, 2010).
<i>Traditionele genderidentiteit</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tijdens de vroege adolescentie is er een periode van 'gender intensificatie'. Dit betekent een toegenomen gender-stereotypering van attitudes en gedrag en een beweging richting een meer traditionele genderidentiteit (Berk, 2010).

8.1.6 12-14 jaar

<i>Identiteit wordt belangrijker</i>	<ul style="list-style-type: none"> Het idee van 'identiteit' wordt steeds belangrijker voor kinderen in deze leeftijdsgroep. Ze worden meer zelfbewust en leggen meer focus op het zelf. Door toegenomen denkcapaciteiten zijn tieners staat tot introspectie en zelfanalyse en dat bevordert identiteitsvinding ('Wie ben ik?'). De identiteitsvinding en de identiteitsontplooiing ('wie wil ik worden?') gebeuren in wisselwerking tussen het 'ik' van de adolescenten en de sociale omgeving waarvan de adolescenten deel uit maken (Struyven, et al, 2009). Ze herkennen zichzelf dan ook in de maatschappij.
<i>Complex, georganiseerd en consistent zelfbeeld</i>	<ul style="list-style-type: none"> De visie op zichzelf wordt (tot aan de leeftijd van achttien jaar) steeds meer complex, goed georganiseerd en consistent. De tieners vormen een gebalanceerde, geïntegreerde representatie van hun eigen sterktes en beperkingen (Berk, 2010).
<i>Tegengestelde perspectieven worden aanvaard of opgelost</i>	<ul style="list-style-type: none"> Het zelfconcept omvat abstracte descriptoren die aparte persoonlijkheidskenmerken verenigen, maar deze zijn vaak contradictorisch en niet geïnterconnecteerd (Berk, 2010). Vanaf de leeftijd van dertien jaar slagen kinderen er steeds beter in tegengestelde en tegenstrijdige perspectieven op het zelf te aanvaarden of op te lossen.

<i>Neiging tot conformisme/ subcultuur</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veel adolescenten vertonen in de zoektocht naar een eigen persoonlijkheid de neiging tot conformisme. Sociale conventies worden gezien als een manier om dilemma's op te lossen (zgn. 'societal and in-depth role taking') (Harter, 1999). Het conformisme uit zich vooral in de smaak op het gebied van kleding, muziek en taalgebruik. Dit kan uitgroeien tot het zich gaan beschouwen als lid van een subcultuur (Struyven et al, 2009).
<i>Experiment met sociale rollen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescenten experimenteren met verschillende sociale rollen. In elk van die rollen kunnen ze aspecten van hun karakter en vaardigheden toetsen aan de verwachtingen van anderen (Harter, 1999; Struyven et al, 2009).
<i>Gebruik van modellen en idealen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zelfontdekking gebeurt aan de hand van modellen en idealen. Die modellen zijn voorbeelden waarnaar de adolescenten hun gedrag oriënteren. Het gaat om nabije, maar ook om verre of abstracte modellen. Idealen bestaan uit algemene ontwerpen van een persoonlijke toekomst en waardenopvattingen. Het gaat over het leven dat men wil leiden en welke waarden men wil realiseren (Struyven et al, 2009).
<i>Vermogen te reflecteren op eigen gedachten</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het vermogen om te reflecteren op de eigen gedachten gaat samen met fysieke en psychologische veranderingen. Tieners gaan daardoor meer over zichzelf nadenken (Berk, 2010). Twee vervormde beelden van de relatie tussen het zelf en de ander verschijnen. (1) Het zgn. 'ingebeeld publiek' waarbij de tieners geloven dat de aandacht van anderen op hen is gericht. Dit leidt ertoe dat ze (extreem) zelfbewust worden. (2) De 'persoonlijke mythe' betekent dat tieners zeker zijn dat anderen hen observeren en over hen denken. Hierdoor ontwikkelen ze een verhoogde opinie over hun eigen belang, een gevoel dat ze speciaal en uniek zijn (Berk, 2010; Struyven et al, 2009).
<i>Andere visie op directe omgeving</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In de loop van de adolescentie wijzigt het beeld dat adolescenten van hun directe omgeving hebben. Ze gaan bv. de ouders steeds meer zien als feilbare mensen die ook fouten kunnen maken en als individuen die een eigen karakter hebben (Struyven et al, 2009).

8.1.7 14-16 jaar

<i>Georganiseerd zelfconcept</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De tieners combineren functies van het 'zelf' in een georganiseerd zelfconcept (Berk, 2010).
<i>Maatschappelijke perspectief</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De tieners kunnen een maatschappelijk perspectief innemen. Ze begrijpen dat het zgn. 'derde partij perspectief' innemen beïnvloed kan worden door een of meerdere systemen van bredere maatschappelijke waarden (Berk, 2010).

8.1.8 16-18 jaar

<i>Betekenisvolle eigen identiteit</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aan het einde van de adolescentie conformeren jongeren zich steeds minder naar leeftijdsgenoten en ouders en gaan ze meer hun eigen leven leiden (Struyven et al, 2009). Ze verwerven daarmee een eigen persoonlijke en betekenisvolle identiteit (Harter, 1999).
<i>Analytische vergelijking waardesystemen (morele standaarden, culturele elementen, ...)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het denken vanuit een bepaald systeem van conventies maakt plaats voor een analytische vergelijking tussen verschillende waardesystemen (CiS-Ndl, 2010). Naast persoonlijke wordt ook over morele standaarden nagedacht. Verder wordt ook nog meer gereflecteerd over verschillende culturele aspecten.

Literatuurlijst

- Arnheim, R.** (1974). *Art and visual perception*. Berkely: University of California Press.
- Berk, L.E.** (2010). *Development through the lifespan*. Boston: Pearson.
- Bernstein, D.A., Clarke-Stewart, A., Roy, E.J., Srull, T.K. & Wickens, C.D.** (1994). *Psychology* (3rd ed.). Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Brown, A. L.** (1975). 'The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know', in: Reese, H.W. (Ed.), *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press, 103-152.
- Bruner, J.** (1994). 'The 'Remembered Self'', in: Neisser, U. & Fivush, R. (eds.). *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-Narrative*, 41-51.
- Bukatko, D. & Daehler, M.W.** (1995). *Child development: a thematic approach*. New York: Houghton Mifflin Company.
- CiS-NdI** (2010). *Cultuur in de Spiegel: profielen (versie 15 november 2010)*. Niet gepubliceerd document. Groningen: RU Groningen.
- Dewey, J.** (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Feldman, R.S.** (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson.
- Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A.** (2002). *Cognitive development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gardner, H.** (1972). The development of sensitivity to figural and stylistic aspects of paintings. *British Journal of Psychology*, 63, 605-615.
- Gardner, H.** (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H.** (1994). *The Arts and Human Development. A psychological study of the artistic process*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H., Winner, E., & Kircher, M.** (1975). Children's conceptions of the arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9, 60-77.
- Harter, S.** (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Matlin, M.W.** (1998). *Cognition*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- McCabe, A., & Peterson, C.** (1991). *Developing narrative structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K.** (2005). 'Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self', in: Fivush, R. & Haden, C. (Eds.). *The development of autobiographical memory and self-understanding*, New York: Psychology Press, 3-28.
- Schasfoort, B.** (2007). *Beeldonderwijs en didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Selman, R.L.** (1976). 'Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice', in: Lickona, T. (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, 299-316.
- SLO** (2009). *Grond onder mijn voeten: een verzameling van ervaringen uit het leertraject 2008-2009 in het kader van het project 'Cultuur in de Spiegel'*. Niet gepubliceerd document. SLO: Enschede.
- SLO** (2014). *Cultuur in de Spiegel. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Retrieved from: <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/cultuurspiegel/>
- Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E. & Sierens, E.** (2009). *Groot worden: de ontwikkeling van baby tot adolescent: handboek voor (toekomstige) leerkrachten, opvoeders en verzorgers*. Leuven: Lannoo campus.
- van Heusden, B.** (2009). Dealing with Difference: From cognition to semiotic cognition. *Cognitive Semiotics*, 4, 116-132.
- van Heusden, B.** (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen-Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- van Heusden, B.** (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- van Heusden, B.** (2012). *Teaching Art today*. Groningen: RU Groningen.
- Vonkc** (2012). *Leerplan Beeldende Kunst en Vormgeving*. Almelo: Vonkc.